



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NA AMÉRICA LATINA**

**ENTRE AVANÇOS E DISPUTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PLANOS
NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

ÍRIS PEREIRA GUEDES

Foz do Iguaçu
2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NA AMÉRICA LATINA**

**ENTRE AVANÇOS E DISPUTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

ÍRIS PEREIRA GUEDES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Direitos Humanos na América Latina.

Orientador: Dr. Miguel Ahumada Cristi

Foz do Iguaçu
2022

ÍRIS PEREIRA GUEDES

**ENTRE AVANÇOS E DISPUTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Direitos Humanos na América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Miguel Ahumada Cristi
UNILA

Prof. Dr. Waldemir Rosa
UNILA

Prof. Dr. Emerson Pereira
UNILA

Foz do Iguaçu, 21 de setembro de 2022.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do/a autor/a: Íris Pereira Guedes

Curso: Especialização em Direitos Humanos na América Latina

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(X) especialização	(X.) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....)

Título do trabalho acadêmico: ENTRE AVANÇOS E DISPUTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.

Nome do orientador(a): Miguel Ahumada Cristi

Data da Defesa: 21/09/2022

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 21 de setembro de 2022.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho aos Educadores e Educadoras da América Profunda, que com amor, esperança e resiliência insistem por um mundo mais libertador, igualitário, emancipatório e livre de violências.

Setiembre 8

Día de la Alfabetización

Sergipe, nordeste de Brasil: Paulo Freire inicia una nueva jornada de trabajo con un grupo de campesinos muy pobres, que se están alfabetizando.

- *¿Cómo estás, João?*

João Calla. Estruja su sombrero. Largo silencio, y por fin dice:

- *No pude dormir. Toda la noche sin pegar los ojos.*

Más palabras no le salen de la boca, hasta que murmura:

- *Ayer yo escribí mi nombre por primera vez.*

(GALEANO, 2012, p. 288).

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma análise sobre os avanços e disputas no campo da educação em direitos humanos no contexto brasileiro. Para tanto, serão analisados os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, dentre outras políticas públicas e instrumentos normativos, nacionais e internacionais, que versam sobre a temática. O objetivo é o de identificar quais foram os compromissos firmados por parte do Estado brasileiro e seus desafios, tendo como recorte temporal as principais incidências ocorridas após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A metodologia de estudo utilizada foi a de revisão bibliográfica e documental, com análise qualitativa.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Direito à Educação; Participação cidadã; Educação como Emancipação.

RESUMEN

El presente estudio es un análisis de los avances y disputas en el campo de la educación en derechos humanos en el contexto brasileño. Para esto, se analizarán los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos, entre otras políticas públicas e instrumentos normativos, nacionales e internacionales, que aborden la temática. El objetivo es identificar cuáles fueron los principales compromisos firmados por el Estado brasileño y sus desafíos, teniendo como marco temporal los marcos centrales que ocurrieron después de la promulgación de la Constitución de la República Federativa de Brasil en 1988. La metodología de estudio utilizada fue la de revisión bibliográfica y documental, con análisis cualitativo.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; Derecho a la educación; Participación ciudadana; La educación como emancipación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PROTAGONISMO LATINO-AMERICANO: CONSEQUÊNCIAS DO EUROCENTRISMO NA PRODUÇÃO DO SABER E NO CAMPO PEDAGÓGICO NO BRASIL	14
2. DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	25
2.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO INTERNACIONAL	27
2.2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	33
3. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. (Paulo Freire, 2016, p. 74).

O presente estudo trata-se de uma análise sobre os avanços e disputas no campo da educação em direitos humanos no contexto nacional brasileiro. Para tanto, serão analisados os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dentre outras políticas públicas e instrumentos normativos, nacionais e internacionais, que versem sobre a temática. O objetivo é o de identificar quais foram os compromissos firmados por parte do Estado brasileiro e seus desafios, tendo como recorte temporal as principais incidências ocorridas após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988).

A CRFB/1988, também conhecida como Constituição Cidadã, promulgada a partir da participação de diversos movimentos sociais no processo da constituinte de 1987 (SAMPAIO, 2009), representou uma ruptura positiva em relação aos paradigmas jurídicos anteriores, principalmente no que se refere à consagração de direitos fundamentais (artigo 5º), sociais (artigo 6º), ambientais (artigo 225) e culturais (artigo 215), com influência direta nos âmbitos difusos e coletivos. Ademais, em seu artigo 1º, dispõe que o Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, tendo como um de seus fundamentos a cidadania (BRASIL, 1988).

Outra mudança paradigmática deu-se com o reconhecimento da multiculturalidade e pluriétnicidade nacional (BRASIL, artigo 231, 1988), oferecendo uma ruptura em relação aos processos históricos colonizadores de invisibilização e aculturação, incentivando cada vez mais reflexões profundas sobre as diversas produções de saberes e conhecimentos. A área da educação não ficou fora do rol de direitos fundamentais sociais garantidos (artigo 6 e ss.), assim como, de pesquisas que envolvem os conhecimentos em diálogo com as realidades dos diferentes grupos sociais que conformam nosso país.

A temática escolhida justifica-se na medida em que a educação em direitos humanos é relevante não apenas como objeto a ser estudado, mas como campo essencial de conhecimento para o exercício das liberdades e garantia de demais direitos fundamentais e humanos, dentre os quais o direito à dignidade da pessoa humana, a igualdade, o livre desenvolvimento e a consolidação e promoção do Estado Democrático de Direito. Ademais, considerando que a Política Nacional de Direitos Humanos está prestes a completar 20 anos desde a sua criação, é fundamental que sejam propostos

estudos reflexivos acerca das suas bases estruturantes. Além disso, entende-se que a criação de uma cultura de educação e luta pelos direitos humanos é a via capaz de atender adequadamente a natureza dinâmica e de construção contínua de uma vida digna para cada cidadão e cidadã.

No que se refere à problemática de pesquisa, entende-se que é preciso considerarmos a garantia Constitucional e Internacional do direito à educação de qualidade, universal, plural e emancipatória, que respeite as especificidades dos grupos sociais e de cada povo, ao mesmo tempo em que é preciso que investiguemos em que medida a implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos têm de fato representado avanços, ou não, após quase duas décadas de sua criação.

Assim, o presente trabalho de conclusão, a ser apresentado como condição parcial para aprovação no curso de Especialização em Direitos Humanos na América Latina, terá como objetivo analisar em seu primeiro capítulo a importância da educação, em especial a educação em direitos humanos, a partir do protagonismo epistemológico Latino-americano.

O segundo capítulo será dedicado ao estudo das principais normativas e programas, internacionais e nacionais, voltados para a educação em direitos humanos. Por fim, o terceiro capítulo fará a análise crítica dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos e demais instrumentos oficiais relacionados, visando identificar se tal política pública tem representado de fato os avanços iniciais propostos desde a sua instituição, estando de acordo, ou não, conforme o disposto no texto da CRFB/88 e nos Tratados Internacionais ratificados pelo Estado Brasileiro. A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica, com análise de dados de forma qualitativa.

1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PROTAGONISMO LATINO-AMERICANO: CONSEQUÊNCIAS DO EUROCENTRISMO NA PRODUÇÃO DO SABER E NO CAMPO PEDAGÓGICO NO BRASIL

Y hay algo más. No existe en América un estilo uniforme de vida... Por un lado el indio detenta la estructura de un pensamiento de antigüedad milenaria, y por el otro la ciudadanía renueva cada diez años su modo de pensar (KUSCH, 2000, p. 265).

O presente capítulo discorre sobre a importância da educação, em especial da educação em direitos humanos a partir do protagonismo epistemológico Latino-americano. Para tanto, também será objeto de reflexão nuances que envolvem a produção do saber, tendo como crítica a produção de saber eurocêntrica e como isto incide na construção da linguagem, textos normativos, identidade e ideário social. Este recorte textual tem o intuito de abrir caminho para que seja estabelecido um diálogo sobre como a produção do saber e a produção de conhecimento propriamente dita serviram ao propósito da colonização de forma racional para beneficiar o modelo econômico capitalista excludente, consolidando políticas institucionais discriminatórias de aculturação e afetando o campo da educação, em especial, da educação em direitos humanos.

De acordo com Vera Candau, a temática dos direitos humanos “constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas”, tanto no plano internacional quanto no plano nacional. Assim, os direitos humanos precisam dar conta das complexidades individuais, comunitárias e coletivas (CANDAU, 2012, p. 716), sendo espaço de disputas e tensionamentos quando insuficientes, negados ou violados. Sua proteção, defesa e promoção, ademais, deve ser pautada pelo diálogo com as realidades dos mais diversos grupos que compõem nossas sociedades, permitindo que outras demandas possam emergir.

Neste sentido, Miguel Ahumada e Mateus Meneses, destacam que os direitos humanos favorecem a coesão social, na medida em que possibilitam a construção de pontos pacíficos “na diversidade de interesses dos grupos e indivíduos” (AHUMADA; MENESES, 2022, p. 42). Ao educarmos em direitos humanos, fortalecemos e incentivamos também o exercício da cidadania¹, entendida “não apenas como consciência

¹ Conceitualmente, de acordo com Houaiss e Villar, a palavra cidadania tem origem no latim *civitas*, que quer dizer “qualidade ou condição de ser cidadão”, sendo este “1. o habitante da cidade 2. indivíduo que goza de direitos e deveres civis e políticos num país [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 158). Ainda assim, torna-se relevante que façamos algumas reflexões acerca das diversas concepções e usos do termo, conforme o faz Dalmo Abreu Dallari. O autor chama a atenção para as ambiguidades do conceito de

de direitos e deveres, mas como engajamento e participação na própria construção e contínua reformulação desses direitos e deveres” (AHUMADA; MENESES, 2022, p. 43). A educação, portanto, deve ser formulada visando a emancipação, preparando as pessoas para uma atuação participativa, motivada e responsável, conjugando interesses individuais e coletivos a partir de valores essenciais comumente partilhados em sociedade (AHUMADA; MARTIN, 2018, p. 4).

Para Rosa Maria Godoy Silveira, o acesso ao conhecimento potencializa os sujeitos de participarem e de tomarem “decisões na defesa dos seus direitos e dignidade” e a educação crítica, como um direito humano fundamental social, “é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos” (SILVEIRA *et al.*, 2007, p. 16). A partir deste entendimento, Candau nos indica ser este o caminho capaz de contribuir para a construção e consolidação de sociedades efetivamente democráticas no continente, rompendo com as estruturas hegemônicas historicamente pautadas pela lógica economicista, limitadora do pleno exercício da cidadania (CANDAU, 2008, p. 1), ao qual se incluem também construções limitadoras eurocêntricas², discriminatórias, patriarcais, antropocêntricas, dentre outras, que

cidadania, a qual, na Grécia antiga, era associada às pessoas que tivessem nascido em terras gregas. No entanto, em Roma, a palavra cidadania estava atrelada à situação política da pessoa e aos direitos que esta exercia ou possuía.” O autor justifica tais ambiguidades a partir dos aspectos de historicidade e da análise de escritos do filósofo francês Jean Jaques Rousseau, em sua obra O Contrato Social, e suas percepções acerca da aplicabilidade equivocada na França do conceito de cidadão como sendo sinônimo de “burguês”. É somente a partir da Revolução Francesa que a palavra passa a ser identificada como demonstração de igualdade. Portanto, por vezes, a palavra cidadania poderia ser vista com o intuito de eliminar diferenças, no sentido de imputar igualdade, ou no sentido restritivo, considerando cidadãos apenas aqueles que estão em pleno exercício da cidadania e “que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas”. O jurista também aponta que “aos poucos foi sendo estabelecida uma distinção que, até certo ponto, reproduzia a classificação de Rousseau”, considerando “cidadãos ativos” aqueles que “tivessem o uso dos direitos políticos (correspondendo, portanto, ao conceito de cidadão da teoria de Rousseau) [...]. Os demais ficariam na classe de cidadão pura e simplesmente”. De todas as formas, Dalmo de Abreu Dallari parece considerar a importância da amplitude do termo, para além das limitações de algumas concepções, seja porque vinculado juridicamente a um Estado, seja porque tem a tendência de encontrar restrições, maiores ou menores, nas ordens jurídicas nacionais, a exemplo das diferenciações entre os cidadãos natos, naturalizados e os apátridas, pessoas sem registro de nascimento, os excluídos do corpo eleitoral e daqueles que por demais motivos não podem exercer seus direitos políticos. Neste sentido, Dallari também reforça que, em determinados aspectos, principalmente no que se refere à inclusão, torna-se importante a aplicação do termo “pessoa humana” (DALLARI, 1984, p. 61-63).

² Conforme será analisado ainda neste capítulo, eurocentrismo é, aqui, definido como “a perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, em meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo mais antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo de domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. No entanto, é importante mencionar que não se trata de incluir ao conceito de eurocentrismo toda a produção intelectual historicamente construída na Europa, ou nesse caso, na Europa Ocidental, mas sim no que refere “a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos”, no restante do mundo (QUIJANO, 2005, p.126).

permeiam o contexto Latino-americano.

No entanto, ao problematizar sobre os desafios nas dualidades: “afirmados ou negados, exaltados ou violados”, Candau revela que é preciso que nos atentemos ao fato de que os direitos humanos precisam estar para além de qualquer positivação jurídica (CANDAU, 2012, p.1) ou teorização, sob pena de esvaziamento da pasta. A superação necessária deve ocorrer a partir da mudança cultural e, para tanto, deve ser pautada pela criticidade científica indicada por Paulo Freire (2016), partindo da análise sobre como tem se dado a produção e disseminação do saber na América Latina, em especial acerca dos direitos humanos e, em consequência, como isso afeta a educação em direitos humanos.

Ademais, Paulo Freire ressalta que se torna essencial a busca por mudanças culturais e dialógicas de paz por parte de toda a comunidade nacional e internacional, o que só será possível com a intensificação da educação (FREIRE P., 1987), em especial, da educação em direitos humanos de forma intercultural e compatível com as complexidades dos povos que conformam a América Latina. O ramo do Direito, e dos direitos humanos, ao não propiciar uma abordagem dialógica entre as realidades das diversidades, seguirão perpetuando um profundo distanciamento e confronto entre as demandas dessas e a imposição/(re)produção normativa etnocêntrica construída, como aponta a socióloga Silvia Rivera Cusicanqui, também a partir colonização mental e pedagógica das elites ao longo da história (CUSICANQUI, 2018)³.

Para o antropólogo e filósofo Rodolfo Kusch, “pensar e propor pensar sobre o ‘ser da América’ que comumente vive épocas de crise; essa época, infelizmente, é uma constante da qual precisamos nos livrar na forma de consciência do que se é e do que se passa aqui” (2000, p. 264-265). Defende, assim, a retomada de um estilo de pensamento indígena e latino-americano, em busca de nossas raízes, rompendo com os processos unicamente voltados para a aculturação e impostos desde o início do período da colonização. No entanto, alerta que não se trata de negar a cientificidade e a filosofia europeia, “mas de buscar teorias que mais próximas a nossa vida” (KUSCH, 2000, p. 263):

Cuando Kant enuncia su teoría del conocimiento, lo hace porque en eso momento

³ A autora, a título exemplificativo, cita a obra de Franz Tamayo, intitulada Creación de la Pedagogía Nacional, analisando criticamente sobre como os ditos “intelectuais de gabinete” que incorporaram na Bolívia programas educacionais franceses visando consolidar e replicar no país uma pedagogia elitista, irreal e moderna apenas na aparência, cunhando, assim, o termo “bovarysmo” a ser aplicado aos “simuladores da ciência pedagógica” na América Latina, incapazes de elaborar a verdadeira ciência pedagógica (TAMAYO, 2013 *apud* CUSICANQUI, 2018).

era imprescindible. Lo mismo ocurre con Hegel, quien expresa el sentir íntimo de la burguesía alemana de su tiempo. Descartes había pensado su cogito, ergo Sun, porque así lo exigía el siglo de Richelieu con su razón de estado. El pensar europeo, como bien lo de monstro Dilthey, siempre se vinculó a un estilo de vida. En este sentido la filosofía tiene el mismo grado de receptividad que el arte y la religión. Pero he ahí lo grave. Para que esa conceptualización se lleve a cabo es preciso, no solo saber filosofía, sino, ante todo, y eso es muy importante, asumir un margen de distorsión que pocos son capaces de lograr. Indagar la vida cotidiana para traducirla al pensamiento constituye una aventura peligrosa, ya que es preciso, especialmente aquí en América, incurrir en la falta grave de contradecir los esquemas a los cuales estamos apegados. (KUSCH, 2000, p. 263-264).

Nesse sentido, ao pensarmos sobre a educação em direitos humanos e seu potencial para modificar as realidades no contexto Latino-americano, nossos diálogos devem partir de uma abordagem crítica para que seja possível perceber e reconhecer os diferentes imaginários sociais, cosmologias e formas de vida. De acordo com Candau e Sacavino, o mesmo deve passar a ocorrer com as demandas, problemáticas, conflitos socioambientais e formas de construção do saber, pensar e formação dos espaços de ensino (CANDAU; SACAVINO, 2013), em especial no que se refere à constante exaltação e reverência à produção do saber eurocentrado, que não possui intenção nem condão emancipatório para a “América Profunda” de que trata Kusch, mas que, por vezes, se apresenta como a única via revestida de cientificidade (KUSCH, 2000).

Assim, Paulo Freire afirma que a educação, atrelada à prática educativo-crítica⁴, é solo fértil para a construção de habilidades e condições necessárias para compreendermos os problemas e as adversidades sociais nas quais estamos inseridos para, então, buscarmos formas de superação (FREIRE P., 2016, p.77). O autor, entendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo, nos infere a olharmos para estas realidades como sujeitos capazes de impulsionar a mudança, existindo não “apenas como objetos da história” (FREIRE P., 2016, p.74-75, 96). O impulso parte, portanto, da “subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de que intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE P., 2016, p.74-75).

A ligação entre a educação e o processo de mudança social, conforme nos ensina Paulo Freire, é construída a partir do momento em que concebemos a educação como permanente (FREIRE P., 1996, p. 27), pois, como também defende Kusch, a educação é constante e pode se dar por meio das mais diversas atuações práticas, saberes e

⁴ Segundo Freire, “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” de forma emancipatória (FREIRE P., 2016, p. 24).

conhecimentos, uma vez que “não existe na América um estilo uniforme de vida” (KUSCH, 2000, p. 264-265).

Messias Moreira e Thaís Weczenovicz, em seus estudos sobre a educação em direitos humanos e perspectivas decoloniais, propõem uma relevante discussão acerca da função de uma educação conscientizadora, crítica, libertadora, plural, capaz de fortalecer e estabelecer caminhos para a efetivação dos direitos humanos. Para tanto, a partir de construções teórico-empíricas, oferecem uma ruptura contra-hegemônica dos direitos humanos, visando a emancipação e transformação social na América Latina (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 36-37), alertando, assim como Kusch, que:

O rompimento com conhecimentos e saberes sedimentados no ideário eurocêntrico, não é algo fácil de ser realizado, principalmente, quando estes estão alicerçados em epistemologias e filosofias amplamente aceitas e afirmadas como verdades fundantes. Movimentos que possuem séculos de existência, que de forma científica e metodológica explicam as principais questões da vida, seja pelo viés humano, social ou quaisquer outros ramos do conhecimento científico racional ou fenomenológico. [...]. Diante desse desafio científico que se apresenta e da temática idealizada, se faz necessária a desconstrução desses saberes historicamente construídos, em um processo que parte da estrutura existente, do real, do concreto, da realidade objetiva, de uma totalidade histórico-social vigente, buscando compreender as subjetividades e intencionalidades que foram motivos e incentivos para se consubstanciar os movimentos epistêmicos que possuem sua gênese no ideário eurocêntrico, que ensejaram o panorama atual da sociedade, especificamente, e não menos complexo, no que tange às relações de poder apresentadas na atual sociedade brasileira, subalterna, mestiça, latina, patriarcal, cristianizada, preconceituosa, racista, LGBTfóbica e xenofóbica. (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 36-37).

Assim, os autores coadunam o empirismo e a cientificidade, “*numa* Ecologia de Saberes subalternos”, explicitando que o posicionamento reflexivo elaborado em sua obra “se dá a partir do momento que se traz para discussão a premência de se educar em e para os Direitos Humanos, no âmbito da sociedade brasileira, tendo como perspectiva pedagógica o Interculturalismo Crítico como propósito de transformação social” (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 39).

Portanto, para “educar em direitos humanos e para os direitos humanos”, é preciso também decolonizar os direitos humanos, iniciando pela decolonização da “história de que os Direitos Humanos têm sua origem na Europa, em específico, na parte ocidental, a dita parte civilizada e racional”, sem que haja qualquer interação com as demais culturas no mundo (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 39). Historicidade transcrita em poucas linhas, de forma monolítica e que não aborda a diversidade que inspirou o alcance da sua internalização e positivações. Os autores sugerem que os direitos humanos têm, na realidade, sua gênese a partir das “primeiras reivindicações que visam a liberdade física,

a garantia da vida, da dignidade humana e liberdade de expressão cultural”, tendo como ponto de partida as demandas dos “oprimidos para os opressores, dos escrav[izados] aos escravagistas, dos ofendidos aos ofensores” (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 73):

Entretanto, o que se observa durante as buscas que se referem a origem ou trajetória histórica dos Direitos Humanos, é que dentro da cronologia histórica, a colonialidade do poder e do saber está presente, pois não é demonstrado ou não se valoriza os fatos e atos que se relacionam diretamente com a expressão humanística nas relações interpessoais no tocante aos direitos, deveres e obrigações que ocorreram no hemisfério sul, isto é, na América Latina ou em África. Dessa forma, endossa a ideia da incapacidade intelectual e cultural dos povos subalternos, principalmente no tocante a praticar e legislar sobre Direitos Humanos, uma vez que até o início do século XX eram classificados como irracionais ou bárbaros. (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 73).

Além disso, é possível perceber que estes processos de invisibilizações e subalternizações, que envolvem a capacidade intelectual na proposição e construção de uma sociedade progressista e em prol de vida digna, são reproduzidos, inclusive, quando estamos diante de normas positivadas em períodos não tão longínquos, nos fazendo refletir sobre a colonialidade como forma de poder vigente (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 73).

Um exemplo paradigmático é abordado por Kathryn Sikkink ao fazer o enfrentamento acerca do “papel dos Estados latino-americanos na promoção dessas normas internacionais de direitos humanos no período do pós-II Guerra Mundial, em particular” citando a elaboração da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem⁵. A autora dispõe que a Declaração Americana, que trata do direito à educação em seu artigo XII, foi aprovada em Bogotá na 9ª Conferência Internacional Americana, no ano de 1948, como a primeira declaração intergovernamental de direitos, uma vez que “foi aprovada 8 meses antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)” que, por sua vez, foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948” (SIKKINK, 2015, p. 216). Tal ponto de partida reflete ao fato de que a DUDH se tornou uma referência normativa mundial na seara dos Direitos Humanos, ao passo que Sikkink aponta que a Declaração Americana, ainda que anterior, recebe um espaço de menor prestígio, sendo até mesmo ignorada para além do hemisfério. Este fenômeno se relaciona ao que ela chama de “novo regionalismo” no contexto latino-americano, ainda que tais contribuições, em realidade, sejam ricas e válidas para toda a ordem normativa e jurídica global (SIKKINK, 2015, p. 216).

⁵ A Declaração será abordada com maior especificidade no capítulo seguinte.

No caso concreto, não apenas a data da Declaração Americana antecede a da DUDH, mas o conteúdo absorvido por esta última revela ter sido influenciado pelos avanços propostos pela Declaração Americana, em que pese a DUDH não faça qualquer menção acerca de tais influências. Em sua conclusão, Sikkink discorre sobre os motivos pelos quais atualmente permanece a invisibilização do importante papel dos Estados da América Latina no processo de internalização mundial dos Direitos Humanos, inclusive por parte de juristas regionais. Um dos fatores abordados diz respeito à formação e acesso ao conhecimento por parte dos estudiosos de relações internacionais e dos direitos humanos, que ao mesmo tempo criticam as imposições do Norte Global sobre o Sul, mas que acabam reproduzindo suas próprias críticas, demonstrando um desconhecimento histórico e do próprio potencial aqui existente (SIKKIN, 2015, p. 223)⁶.

Neste sentido, é fundamental que a decolonização avance sobre a própria construção e reprodução do saber na América como consequências do processo de colonização, ao qual, Aníbal Quijano, referencia ter propiciado um novo padrão⁷ mundial de poder, assim como, de relações sociais complexas nunca antes vistas. Conforme o autor, em tal período, ademais da esfera econômica com a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, se constituíram novos conhecimentos eurocêntricos, desenvolvidos primordialmente a partir do século XVI até meados do século XVII, visando “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na id[e]ia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”⁸ (QUIJANO, 2005, p. 117).

Assim, entende-se que a “elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”, ao que Quijano define como eurocentrismo. De forma alusiva, nos convida

⁶ A autora também aborda como conclusão os paradoxos preexistentes na região, o que poderia ter “prejudicado sua eficácia” (SIKKIN, 2015, p. 223). No entanto, é importante ressaltar que paradoxos e posturas contraditórias acerca dos direitos humanos podem ser observados em todo o globo, o que será analisado no capítulo seguinte.

⁷ Este processo, juntamente com o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, culminou na instauração da consolidação da globalização. (QUIJANO, 2005, p. 117).

⁸ Ainda, de acordo com o autor: “A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como o *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p.117).

a imaginar, como consequência histórica da perspectiva eurocêntrica para a América Latina, um espelho que distorce o que reflete. Ainda que não completamente irreal, dada a construção social até os dias de hoje, mas certamente distorcida, “sendo o que não somos”, e tendo como resultado a incapacidade de “identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida” (QUIJANO, 2005, p.129-130).

No entanto, Quijano analisa que se a concepção europeia ocidental fomentava um ideário de que sua trajetória civilizatória os conduziu à categoria de únicos e exclusivos portadores da modernidade de toda a humanidade, “como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie”, e que aos demais era reservada a posição de inferioridade e atraso, não tardou para que um movimento contrário de resistência intelectual passasse a se formar na América Latina. Este movimento, que tem seu início marcado a partir do fim século XIX, se consolidou “sobretudo durante o século XX e em especial depois da Segunda Guerra Mundial”, sustentando a perspectiva de que “a modernização não implica necessariamente na ocidentalização das sociedades e das culturas não-europeias”, mas sim de que “a modernidade é um fenômeno de todas as culturas” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Cusicanqui reafirma a posição de que os estudos “decoloniais” não são formulações recentes, ao contrário, de acordo com a autora a luta anticolonial, como crítica à colonização mental posta em prática, tem uma longa história e indica que a sua genealogia encontra bases ainda no período colonial. A responsabilidade em resgatar a literatura histórica anticolonial está ligada à urgência do presente, pois quando a academia ignora essas importantes construções, como é o caso da obra sobre o domínio colonial do escritor Chinchaysuyu Waman Puma, não apenas apaga nossa memória, como também nos impede de conceber a plenitude nossa herança cultural e intelectual. Ocorre, assim, a desvalorização e apropriação intelectual por meio da colonialidade interna elitista das grandes cátedras. Da mesma forma, conseqüentemente, se os debates acadêmicos estiverem fundados unicamente nas aparências, não estarão em consonância com a verdadeira luta anticolonial disposta a romper com os processos epistêmicos hegemônicos, mantendo as invisibilizações culturais, assim como, dos saberes, cosmologias, formas de vida e de organização social historicamente subalternizados (CUSICANQUI, 2018).

De acordo com Fernando Dantas, a invisibilização e a subalternização estiveram historicamente voltadas aos “diferenciados modos de ser, de pensar e de agir”,

especialmente no que se refere aos povos indígenas e aos povos negros, os quais eram adjetificados pelo senso comum de cada época como “bárbaros, selvagens ou, genericamente, índios, no caso dos povos indígenas, ou de culturas exóticas, no caso de outros segmentos formadores da cultura nacional” (DANTAS, 2006, p. 85).

Ainda, outro fator a ser relacionado à produção do saber é a forma como a qual se dispersa na sociedade como um todo, dentre as quais está a reprodução da língua e o extrato da linguagem, podendo conter grandes cargas discriminatórias e opressivas ou representar laços de conhecimentos ancestrais relevantes⁹. José Freire registra que “historicamente, língua e território costumavam andar de mãos dadas, constituindo um binômio inseparável”¹⁰ (FREIRE J., 2016, p. 364), e acrescenta:

Uma língua contém nela todo o território onde é falada, na medida em que classifica, nomeia, descreve, avalia, hierarquiza e dá sentido a tudo que nele existe: flora, fauna, acidentes geográficos, seres encantados e desencantados que o povoam, além de crenças e conhecimentos que revelam a relação entre eles. As línguas não só “comunicam” informações – segundo alguns autores, essa é apenas uma de suas tantas funções -, mas realizam toda uma série de práticas sociais, construindo discursos que estabelecem vínculos sociais [...] e contribuem para criar comunidades que se formam justamente com essas afinidades. [...] no campo político, as decisões sobre línguas manifestam uma intenção de poder, seja para reconhecer e demarcar territórios ocupados, pelo menos simbolicamente, por seus falantes, seja para desconhecer sua existência, estimulando ou reprimindo seu uso. A metáfora da demarcação das línguas indígenas, se usada numa perspectiva histórica, pode revelar, no caso aqui abordado, como as medidas políticas formuladas e executadas pela Coroa Portuguesa e, depois, pelo Estado neobrasileiro, contribuíram para fortalecer algumas línguas em detrimento de outras e explicar porque algumas línguas desapareceram e outras se expandiram ou entraram em declínio, com consequências sobre a ocupação do território e sobre o direito (FREIRE J., 2016, p. 363-364).

Para o autor, a imposição do “imperialismo linguístico”¹¹ era vista como necessária

⁹ Este é um recorte vasto e muito importante quando refletimos sobre as oralidades, porém, devido ao recorte e delimitação da escrita não iremos abordá-lo com ênfase, sendo indicada a leitura do artigo: LADEIRA, Maria Elisa. De “Povos Agráfos” a “Cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. *in.*: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

¹⁰ José Freire conclui que tal repúdio às línguas e conhecimentos certamente influenciou na ausência de registros e inventários linguísticos no período colonial, já que não havia a percepção de patrimônio (material e imaterial) e de cuidado (FREIRE J., 2016).

¹¹ Neste sentido, a noção de “imperialismo linguístico”, cunhada a partir dos estudos de Robert Phillipson, é útil para compreendermos as “ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, tornar efetiva e reproduzir uma divisão desigual do poder e dos recursos, tanto materiais como imateriais, entre grupos definidos tendo a língua como base de referência”, repreendendo às línguas rejeitadas, e com elas todo um entrelaçamento de saberes produzidos que guiavam a vida em sociedade (PHILLIPSON, 2008 *apud* FREIRE J., 2016, p. 368). Assim, “O imperialismo linguístico construiu um discurso glotocêntrico sobre elas presente na documentação histórica, que coleciona uma série de adjetivos para desqualificá-las como: ‘línguas pobres’, ‘bárbaras’, ‘inferiores’, ‘toscas’, ‘rústicas’, ‘desarticuladas’, ‘embrulhadas’, ‘hóridas’, ‘irracionais’, ‘estragadas’, ‘perdidas’, ‘incompreensíveis’, e ‘incapazes de pensamento abstrato’”. (FREIRE J., 2016, p. 365).

para hegemonia cultural e territorial nacional, baseada em pensamentos de que “eram línguas bárbaras e barbaríssimas de umas gentes onde nunca houve quem soubesse ler nem escrever. Línguas brutas e de brutos, sem livro, sem mestre e sem guia” (FREIRE J., 2016, p. 365).

No Brasil, em referência ao campo pedagógico, o lugar da língua na escola teve pelo menos três fases, a primeira delas, conhecida como “monolingüismo civilizador”, permeou todo o período colonial e serviu “como ponte para a portuguelização que se consolidou no Império e na República”, tendo como objetivo “a assimilação linguística coercitiva mediante a imposição da língua europeia” (FREIRE J., 2016, p. 384):

A segunda fase, a partir de meados do século XX, é representada pela *escola do bilingüismo civilizador*, quando ‘os idiomas nativos se convertem em instrumentos de sua própria extinção’. O procedimento consiste na introdução, através da língua indígena, de conteúdos alheios às culturas locais e na utilização desta para facilitar a aprendizagem da língua oficial. O processo de substituição desemboca no monolingüismo. A terceira – *a escola do bilingüismo identitário* – ocorre a partir de 1988, depois que [...] a nova Constituição da República Federativa do Brasil [determinou] que a alfabetização seja feita na língua materna, que deve ser empregada como língua de instrução nos primeiros anos de escolaridade. (FREIRE J., 2016, 385).

O autor sugere que um caminho a ser percorrido deve ser o da memória, do conhecimento histórico¹² e da compreensão acerca da importância dessa diversidade no que se refere ao patrimônio histórico de um país e sua representação na memória coletiva. José Freire também reflete que o rompimento com as políticas assimiladoras e eurocêntricas ainda deve percorrer um longo caminho no âmbito escolar, principalmente no que se refere a uma educação intercultural, a qual tem como ponto de partida o respeito ao papel das línguas (FREIRE J., 2016, p. 386-387):

A interculturalidade é uma teoria bonita e uma proposta racional, ao se constituir também como pedagogia do diálogo e exercício da superação de diferenças sem eliminá-las, inclusive potencializando-as. A interculturalidade tem sido, no entanto, na prática, um rotundo fracasso. E precisamos perguntar: por que? Sem bilingüismo, ao menos intencional, não existe interculturalidade. O fracasso de um leva ao fracasso da outra¹³. (MELIÁ, 2010 *apud* FREIRE J., 2016, p. 387).

¹² No século XVI, no território que hoje é considerado Brasil, estimava-se a existência de um total de “mais de 1.300 línguas, de diferentes famílias e troncos linguísticos, todas elas portadoras de narrativas orais, de conhecimentos e de memória” (LADEIRA, 2016, p.47).

¹³ Segundo Meliá: “o suposto bilingüismo do Paraguai apenas camufla um empreendimento forçado de castelhanização [...] A teoria do bilingüismo que se pratica, teoricamente viciado, mal programado e pessimamente administrado, é a maior ameaça que pesa sobre as línguas na América Latina: o dogma se tornou superstição”. (MELIÁ, 2010 *apud* FREIRE J., 2016, p. 387).

É importante destacar que o poder das palavras, o poder simbólico, conforme Bourdieu, é uma forma de perpetuação da dominação das classes já dominantes, uma vez que comportam crenças e valores aceitos e tidos como essenciais (2012, p.11). A linguagem e os discursos passam a orientar como o sujeito dominado deve viver e agir, assim como, determina de que maneira serão percebidos seus usos e costumes pelas demais parcelas da sociedade. O autor define o poder simbólico como um poder invisível, que atua na construção de uma realidade que tende a estabelecer um sentido imediato do mundo social, pois:

[...] enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2012, p.11).

Messias Moreira e Thaís Weczenovicz também ressaltam que o processo de decolonização, incluindo aqui a anticolonialidade posta em prática mencionada por Cusicanqui, fomenta o debate acerca da autodeterminação dos povos, a partir dos seus “percursos históricos orgânicos”. Por outro lado, a dificuldade em garantir tais direitos pode estar intrinsecamente ligada ao fato de que o processo de ruptura com a colonialidade do poder, que é assentado no eurocentrismo, não é linear e “é algo que extrapola as fronteiras da Europa, que devido o tempo de dominação e massificação de uma forma de agir e pensar eurocêntrica, é reproduzida por aqueles que se ‘desenvolveram’ epistemologicamente via saberes eurocêntricos”. A naturalidade com que estes saberes hegemônicos nos são apresentados, revestidos de cientificidade e de racionalidade, os tornam em certa medida inquestionáveis, pois a “dialética só ocorre quando há a contradição” (MOREIRA; WECZENOVICZ, 2020, p. 74).

A reflexão e a perspectiva crítica nos permitem acessar histórias, construções culturais e formações diversas do saber, para além daquelas contadas pelo “ganhador/conquistador”, reivindicando espaços historicamente negados ao “perdedor/conquistado”, desnudando arranjos sociais de poder pautadas pelo eurocentrismo hegemônico, mas apresentadas como naturais e desejáveis de acordo com uma “normalidade” que é, no geral, alheia ao dominado que é em sua essência invisibilizado (QUIJANO, 2005).

Ademais, os estudos e as reflexões de ruptura do pensamento eurocêntrico hegemônico têm o condão de fortalecer o sentimento de pertencimento coletivo Latino-americano, tanto pelo reconhecimento da condição de subalternizado, quanto no que se refere ao reconhecimento como povos detentores de conhecimentos e saberes próprios, únicos, capazes de uma atuação de incidência para a mudança das complexas problemáticas aqui existentes, que dialogicamente devem passar a compor a pasta dos direitos humanos. Assim, seguindo o entendimento de Paulo Freire sobre a importância da “educação como uma forma de intervenção no mundo”, percebermo-nos como sujeitos capazes de impulsionar mudanças a partir das realidades nas quais estamos inseridos (FREIRE P., 2016, p. 74-76), sem falsas promessas de modelos importados e eurocêntricos. A educação em direitos humanos de forma intercultural deve, portanto, tensionar pela igualdade e pela diversidade, permitindo que qualquer pessoa, individualmente ou coletivamente, possa se reconhecer como sujeito em condições de atuar na defesa de suas histórias, culturas/cosmologias e direitos, bem como das demais pessoas em seu entorno.

2. DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os avanços e retrocessos lamentavelmente são próprios da triste condição humana, o que deve nos incitar a continuar lutando até o final. (CANÇADO, 2006, p. 409).

Diante do recorte do presente trabalho, torna-se relevante mencionar que não são ignoradas as tensões e disputas no campo dos direitos humanos, principalmente no que se refere às suas lacunas, construções e implicações práticas. Longe de representar um risco para a bandeira, fazer a reflexão propositiva destas problemáticas torna-se crucial para educadores e defensores de direitos humanos, em especial para aqueles que atuam com populações e grupos vulnerabilizados¹⁴ e invisibilizados. Entende-se, portanto, que é preciso fazer o enfrentamento com responsabilidade de seus paradoxos e lacunas, afastando, assim, qualquer desgaste ou deturpação.

¹⁴ O uso do termo “vulnerabilizados” e não “vulneráveis” pela autora, se relaciona ao fato de que os diversos segmentos da sociedade a que se refere ao longo do trabalho não são grupos vulneráveis em si, necessitados de tutela e/ou assistencialismo por “natureza”, mas sim, que conformam grupos sociais que foram subalternizados, explorados, escravizados e esbulhados de seus territórios, mantendo entre si uma identificação a partir de uma cultura construída ao longo da história, diferenciando-se da sociedade envolvente, e que, por meio de processos etnocêntricos e de discriminação institucional foram colocados em uma situação de vulnerabilidade.

Boaventura apresenta algumas problematizações neste sentido, mostrando que mesmo em um recorte que pressupõe uma associação para com as diversidades e complexidades sociais, como os direitos humanos, ainda persistem desafios que se prolongam ao longo dos anos. Fatores como “duplos critérios na avaliação das violações dos Direitos Humanos, complacência com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos Direitos Humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento” via capitalismo exploratório, contribuíram para a descredibilidade da pasta, podendo, muitas vezes, sinalizar para a sua banalização ou esvaziamento no cenário nacional e internacional. O autor, que busca analisar a capacidade progressista e emancipatória dos Direitos Humanos, como uma linguagem cotidiana da dignidade humana, parece concluir que tais critérios somente serão alcançados quando o avanço (multi)intercultural influir nestes mesmos direitos, rompendo com as realidades injustas e opressivas (SANTOS, 1997).

O Antropólogo Luís Roberto Cardoso de Oliveira, em seu estudo intitulado: “A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos”, destaca a importância do debate intercultural diante de situações complexas, portanto, para além da área do Direito, principalmente em casos em que se pretende efetivar condições de vida digna para grupos vulnerabilizados (OLIVEIRA, 2010, p. 451-452). A percepção nasce do reconhecimento de que a área do Direito não é capaz de fornecer todas as respostas aos problemas sociais. Para o autor, tal fato dá-se “de uma maneira geral, e pela distância que a formação jurídica mantém com relação ao mundo empírico ou à perspectiva etnográfica” (OLIVEIRA, 2010, p. 452). A partir da etnografia dos conflitos, infere-nos a pensarmos sobre “como os direitos são vividos e como ganham sentido para as partes”, supondo que deve haver “um esforço de compreensão das interações entre as partes, com respaldo na experiência delas, de modo a viabilizar a atribuição de um sentido”, ou seja, implicando um significado na prática para os sujeitos envolvidos na relação ou no embate (OLIVEIRA, 2010, p. 457).

É importante mencionar que não se trata de uma busca pela anulação dos direitos humanos existentes, mas sim de fazer ecoar outros protagonismos (pré)existentes no caso Latino-americano, em especial no que se refere ao seu papel na construção e idealização dos direitos humanos em si. Ademais, diante das novas demandas da sociedade internacional, que se modificam e complexificam ao longo da história, a partir da incidência das realidades cotidianas, é necessário que se siga perseguindo o maior grau de efetividade dos direitos humanos, contribuindo para uma educação em direitos humanos emancipatória e diversa, fortalecendo os parâmetros democráticos e de

princípios como o da dignidade da pessoa humana, igualdade e liberdade.

2.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Segundo Fábio Konder Comparato, a construção dos direitos humanos e das instituições jurídicas de defesa da dignidade da pessoa humana ocorreram de forma progressiva, levando em consideração a essência evolutiva do ser humano, como ser incompleto e inacabado, que requer contínua transformação a partir das realidades em que está inserido (2010, p. 42). Conforme o autor, “nem por isso [...] todos os problemas ético-jurídicos foram eliminados”, ao contrário, o “curso da história, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral [...] a cada grande surto de violência”, diante de todas as atrocidades cometidas, o ser humano em sua consciência tende a perceber a necessidade de novas regras visando uma vida mais digna para todos. Para o autor, esta é uma das grandes chaves dos direitos humanos, chamando a atenção sobre a sucessão das diferentes etapas que os afirmaram no cenário jurídico no que se refere ao “sincronismo entre as grandes declarações” publicadas por todo mundo (COMPARATO, 2010, p. 50).

Augusto Cançado aponta que os inúmeros crimes de lesa-humanidade cometidos na I Guerra Mundial e posteriormente na II Guerra Mundial ensejaram o desafio de instituir no âmbito jurídico novos mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos, culminando no que hoje conhecemos por um sistema global de proteção dos direitos humanos através da atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), do Tribunal Penal Internacional e dos Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos, incluindo o Sistema Europeu, Interamericano, Africano (CANÇADO TRINDADE, 2005) e os ensaios do Sistema Árabe (PAIVA; HEEMANN, 2020).

A multiplicidade de instrumentos internacionais, longe de representar qualquer hierarquia ou contraditoriedade, acompanha uma unidade básica complementar e determinante ao propósito: a proteção do ser humano, tendo como critério “a primazia da norma mais favorável” (CANÇADO TRINDADE, 1999, p. 31-32). A universalização dos direitos que devem ser protegidos como núcleos centrais dos direitos humanos, por sua vez, “não equivale à uniformidade total, ao contrário”, deve ser enriquecida a partir das particularidades regionais (CANÇADO TRINDADE, 1999, p. 33) e de “valores que lhes são subjacentes, [...] captados pela consciência humana, fonte material última desse novo

corpus juris de proteção” (CANÇADO TRINDADE, 2005, p. 418).

Ainda assim, em que pese o arcabouço normativo e de mecanismos tenha avançado, persistem violações sistemáticas de direitos humanos. Para Bobbio: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Para o autor, o exercício do “direito de resistência à opressão”, se transcreve no “direito do indivíduo a não ser oprimido, [...] a gozar de algumas liberdades fundamentais: fundamentais porque naturais, e naturais porque cabem ao homem enquanto tal e não dependem do beneplácito do soberano¹⁵” (BOBBIO, 2004, p. 8-16).

De acordo com Boaventura, se paradoxalmente os direitos humanos foram constituídos e instrumentalizados com o apoio e interesses de grandes potências, servindo ao propósito capitalista, chancelando ocupações indevidas, trocas autoritárias de governos e a própria violação de direitos humanos, por outro lado, na medida em que passaram a fazer parte do debate internacional em tempos de globalização, também passaram a ser tensionados por grupos sociais subalternizados e vulnerabilizados no que se refere à sua abrangência e efetividade. O autor compreende que a consequência disso pode ser percebida pelo fato de que os direitos humanos surgem a partir de dimensões individualistas e burguesas, mas passam a incorporar outras dimensões, que conformam dimensões coletivas e sociais (BOAVENTURA, 2018), como é o caso do direito à educação, à cultura, dentre outros.

No que se refere ao direito à educação, como um direito humano fundamental social propriamente dito, concebido como um meio pelo qual o ser humano é capaz de adquirir habilidades intelectuais de forma emancipatória que o possibilitem percorrer por caminhos dialógicos na construção de sociedades mais igualitárias e diversas, importa salientar que diversos tratados e documentos internacionais passaram a incluí-lo visando garantir a sua efetividade. A exemplo disso, a Declaração Americana dos Direitos e

¹⁵ O autor, ao analisar no plano histórico a afirmação dos direitos do homem e de determinadas características da formação do Estado moderno, o faz mediante a representação da relação política Estado/cidadão ou soberano/súditos (BOBBIO, 2004).

Deveres do Homem¹⁶, em seu artigo XII¹⁷, consagra o direito à educação como um direito de todos, o qual deve ser garantido de forma gratuita, pelo menos no período de instrução primária, devendo ser usufruído e pautado pelos princípios da igualdade, liberdade, moralidade e solidariedade humana, visando preparar a pessoa para subsistir de maneira digna e com condições para elevar seu nível de vida e a vivência em sociedade (CIDH, 1948). Ademais, a Declaração ressalta a importância dos direitos nela consagrados estarem em consonância e unidos com as garantias oferecidas no âmbito nacional pelos Estados partes e reconhece a necessidade de constantes avanços e fortalecimentos no próprio âmbito internacional. Ao dispor que todos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, dotados naturalmente de consciência e razão, afirma que as relações devem ser pautadas pela fraternidade, estimulando o exercício da cultura como a mais “elevada expressão social e histórica do espírito” e de valores.

Outro documento de igual relevância acerca da internacionalização dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), mencionada no capítulo anterior, a qual, em seu preâmbulo, trata de alertar que tanto o desprezo quanto o desrespeito aos direitos humanos “resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade”. Ademais, se ocupa em mencionar que a partir do reconhecimento da dignidade e do valor da pessoa humana todos são iguais no gozo de direitos e liberdades “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”, sendo responsabilidade dos Países-membros a observância desses direitos (UNICEF, 1948). O artigo 26 da Declaração dispõe sobre o direito à educação (instrução), garantindo, assim como na Declaração Americana, a gratuidade pelo menos nos graus considerados elementares e fundamentais, das quais o ensino elementar será obrigatório, enquanto o profissional e o superior serão de fácil acesso. O processo formativo deverá ser orientado “pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (UNICEF, 1948).

¹⁶ A Declaração dispõe que “os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos terem como base os atributos da pessoa humana”. Ademais, é importante ressaltar que a menção apenas aos “direitos humanos do homem”, não passa despercebida, devendo sempre ser tensionado o lugar de direitos e deveres das mulheres no cenário nacional e internacional. Portanto, tem-se também a percepção acerca do possível caráter de influência meritocrático, o qual, ainda que plenamente problemático no que se refere ao sentido emancipatório, não será objeto específico da presente narrativa. Por outro lado, a Declaração ao afirmar ser a pessoa humana portadora de direitos, independentemente da condição de cidadão, denota uma reflexão para a não exclusão de grupos que historicamente são invisibilizados por perderem suas cidadanias, como são os apátridas ou os migrantes afetados por guerras e graves crises climáticas e socioeconômicas. (CIDH, 1948).

¹⁷ Em seu artigo XXXI, a Declaração dispõe ser a educação, pelo menos no que se refere à instrução primária, também um dever (CIDH, 1948).

A previsão disposta no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, artigo 13, reconhece o direito de toda a pessoa à educação, a qual “deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. A educação, assim, deve “capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos”, aspirando a promoção de uma cultura de paz. (BRASIL, 1992).

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial¹⁸ informa em seu artigo V ser dever dos Estados partes “eliminar a discriminação racial em todas suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo” de direitos fundamentais, econômicos, sociais e culturais, no que se refere ao direito à educação e à formação profissional (alínea “e”, item “V”), dentre outros. Ademais, o artigo VII prevê o comprometimento dos Estados-partes em adotar toda e qualquer medida, de forma imediata e eficaz “principalmente no campo do ensino, educação, cultura e informação para lutar contra os preconceitos que levam à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos”, visando “a eliminação de todas as formas de discriminação racial” em consonância com diversos outros instrumentos internacionais (BRASIL, 1969).

No mesmo sentido, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres¹⁹, aprovada em 1979 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, prevê que serão adotadas pelos Estados-partes “todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação”. Dentre as medidas, incluem-se a orientação “em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas”. Também deverá ser assegurado o “acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade”, primando pela eliminação de “todo conceito

¹⁸ A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi internalizada no direito brasileiro pelo Decreto n° 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

¹⁹ A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres foi internalizada via Decreto n° 4.377, de 13 de setembro de 2002.

estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino” com “a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino”, em igualdade de “oportunidades para obtenção de bolsas-de-estudo e outras subvenções para estudos”, incluindo programas de “alfabetização para adultos com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher” (BRASIL, artigo 10º, 2002).

A Convenção sobre os Direitos da Criança²⁰, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, prevê no artigo 29 que os “Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de”:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança [...] à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente (BRASIL, 1990).

A Convenção é considerada um dos instrumentos de direitos humanos mais aceitos no mundo, uma vez que foi ratificada por 196 países, entrando em vigor no ano de 1990. O instrumento representou um marco na proteção e promoção dos direitos das crianças, tendo como aporte importantes tratados internacionais de direitos humanos, garantindo proteção especial em diversos aspectos em prol de melhores condições de vida, do seu livre desenvolvimento, de seus valores culturais e sem de qualquer tipo de discriminação (UNICEF, s.d.).

Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências²¹ dispõe que a educação deve ser o meio capaz de contribuir para a disseminação de conhecimentos e informações que promovam e assegurem as pessoas com deficiência de exercerem plenamente todos os direitos e garantias fundamentais, livres de qualquer discriminação (artigo 4º), violência ou exploração (artigo 8º). Ademais, reconhece no artigo 24 o direito das pessoas com deficiência à educação, com base na igualdade de oportunidades e a partir de um sistema educacional inclusivo, com participação efetiva e garantindo o

²⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi internalizada no direito no brasileiro pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.

²¹ A internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo deu-se pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

“máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais” (BRASIL, 2009a)²².

De acordo com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos²³, a educação é de fato um direito constitucionalmente reconhecido na maioria dos países da América Latina e Caribe. Diante de questões como a obrigatoriedade e a gratuidade escolar primária, diversos Estados passaram a se organizar de maneira que fosse possível financiar as escolas públicas. No entanto, se a educação nasce constituindo um dos pilares do ideário liberal, a partir de valores como “a civilização, progresso, individualismo, ciência e liberdade”, atualmente, quando as Nações da América Latina e Caribe travam debates acerca da temática, diversos aspectos controversos se desnudam, como, por exemplo: qual a sua orientação e finalidade diante do mundo globalizado; o papel do Estado e dos agentes privados, uma vez que a educação privada tem despontando cada vez mais no território; o uso de novas tecnologias e de comunicação no processo educativo; a gestão das autoridades responsáveis e as responsabilidades dos educadores; os direitos dos alunos; e, a atuação da família como parte da comunidade educativa. Assuntos complexos, que se somam aos desafios de permanência, cobertura educativa e investimentos, os quais também precisam dialogar com o valor inerente da educação (IIDH, 2002, p.7).

Ainda no plano internacional, a partir do disposto no artigo 26 da DUDH, as Nações Unidas têm fomentado a instituição global do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos a ser colocado em prática em quatro etapas por meio de planos de ação: a primeira delas implementada entre os anos de 2005 a 2009, voltou-se para “a integração da educação em direitos humanos no ensino fundamental e médio”; a segunda fase, por sua vez, ocorreu entre os anos 2010 e 2014, “focada na educação em direitos

²² Ademais, o direito à educação encontra previsão nos seguintes tratados e documentos internacionais: Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13); Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias; a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes; a Declaração e o Programa de Ação de Viena; o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento; Documento Final da Cúpula Mundial de 2005; o Documento Final da Conferência de Revisão de Durban; a Declaração e o Programa de Ação de Durban.

²³ O Instituto Interamericano foi criado em 1980, por um convênio entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos (órgão que conforma o Sistema Interamericano de Direitos Humanos) e a República da Costa Rica, se constituindo como uma entidade acadêmica internacional autônoma dedicada ao ensino, pesquisa e promoção dos direitos humanos. O Instituto tem como objetivo educar em direitos humanos e promover seu respeito para contribuir para a consolidação da democracia e da justiça no âmbito interamericano, em coordenação com os órgãos do Sistema Interamericano, atores da sociedade civil, meio acadêmico e Estado (IIDH, s.d.).

humanos no ensino superior e formação em direitos humanos para professores, educadores, funcionários públicos, e forças de segurança” (IDDHa, s.d.); a terceira fase, com duração entre os anos 2015 a 2019, teve como plano de ação o fortalecimento e “a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas” (UNESCO, 2015); a quarta fase, planejada para ser implementada entre os anos 2020 e 2024, tem como intuito a atuação com a juventude (IDDHb, s.d.).

Como pode ser observado, os tratados internacionais referenciados, bem como os programas internacionais de promoção para a educação em direitos humanos elencam deveres, mecanismos e/ou orientações a serem cumpridos pelos Estados-partes, almejando, assim, a internalização dos avanços conformados pela comunidade internacional. Nesse sentido, o próximo subitem se dedicará a analisar os avanços em torno do direito à educação e da educação em direitos humanos no contexto brasileiro, levando em consideração as incidências construídas em diálogo com o cenário internacional.

2.2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou uma ruptura positiva em relação aos paradigmas jurídicos anteriores, o que inclui as Constituições brasileiras promulgadas desde 1824 e demais legislações infraconstitucionais publicadas até 1988 (GUEDES, 2017). De acordo com José Freire, os primeiros registros escritos em solo brasileiro nos contam que a escola formal foi um dos primeiros projetos a serem implementados “com sucesso” pelo olhar eurocêntrico, e que tinha por alunos os “índios” (FREIRE J., 2016). Até então, o entendimento sobre a escolarização estava fortemente limitado aos processos de catequização (DANTAS, 2006). O Estado brasileiro foi, portanto, responsável pela promulgação e implementação ao longo dos séculos de legislações discriminatórias e opressivas, que, conseqüentemente, refletiam diretamente no campo jurídico, político, social e educacional, intensificando as violações de Direitos Humanos principalmente no que se refere a negação do reconhecimento do direito à diferença (GUEDES, 2017).

De acordo com Plínio Arruda Sampaio, é preciso destacar que as conquistas paradigmáticas dispostas na CRFB/88 resultaram de intensas mobilizações sociais durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte (1987), com especial

protagonismo dos movimentos negro, feminista, em defesa dos direitos de pessoas com deficiência e dos povos indígenas. A atuação desses grupos teve incidência direta como resposta aos crimes de atrocidade e de lesa-humanidade cometidos durante o período ditatorial (1964-1985), almejando, portanto, ampliar a garantia de direitos fundamentais e sociais (SAMPAIO, 2009). O escritor indígena Ailton Krenak, tendo participado do processo de luta pela promulgação do novo texto constitucional, identifica-o como um “momento luminoso de nossa história republicana”, onde as vozes, então invisibilizadas, puderam ecoar (KRENAK, 2014).

A CRFB/88 dispõe, em seu artigo 1º, que o Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, tendo como um de seus fundamentos a cidadania, consolidando no parágrafo 1º que todo o poder emana do povo, que o exercerá por meio de seus representantes ou de forma direta através dos mecanismos constitucionalmente positivados²⁴ (BRASIL, artigo 1º, 1988). Em relação aos direitos fundamentais, Ingo Wolfgang Sarlet reflete que “pela primeira vez na história do constitucionalismo pátrio, a matéria foi tratada com tanta relevância”, sendo previstos primordialmente entre os artigos 5º ao 17²⁵, mas também encontrados de forma esparsa ao longo de todo o seu texto (SARLET, 2012, p. 63). De acordo com o autor, ao analisar o conteúdo normativo da Constituição:

A imbricação dos direitos fundamentais com a ideia específica de democracia é outro aspecto que impende seja ressaltado. Com efeito, verifica-se que os direitos fundamentais podem ser considerados simultaneamente pressuposto, garantia e instrumento do princípio democrático de autodeterminação do povo por intermédio de cada indivíduo, mediante o reconhecimento do direito de igualdade (perante a lei e de oportunidades), de um espaço de liberdade real, bem como por meio da outorga do direito à participação (com liberdade e igualdade), na conformação da comunidade e do processo político, de tal sorte que a positivação e a garantia do efetivo exercício de direitos políticos (no sentido de direito de participação e conformação do *status* político) podem ser considerados o fundamento funcional da ordem democrática e, neste sentido, parâmetro de sua legitimidade. [...] Nesta perspectiva, a doutrina tem reconhecido que entre os direitos fundamentais e a democracia se verifica uma relação de interdependência e reciprocidade, o que não afasta [...] a existência de tensões entre os direitos fundamentais e algumas dimensões de democracia (SARLET, 2012, p. 61)²⁶.

²⁴ Nesse sentido, a CRFB/88 dispõe: Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular. § 1º O alistamento eleitoral e o voto são: I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos; [...]. (BRASIL, artigo 14, 1988).

²⁵ Dispostos no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, em cinco capítulos: Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos; Capítulo II - Dos Direitos Sociais; Capítulo III - Da Nacionalidade; Capítulo IV - Dos Direitos Políticos; Capítulo V - Dos Partidos Políticos. (BRASIL, 1988).

²⁶ Para aprofundar a temática acerca das dimensões e concepções de democracia, consultar: MIGUEL, Luis Felipe; VITULLO, Gabriel Eduardo. **Democracia como Emancipação: olhares contra-hegemônicos**. Porto Alegre: Editora Zouk. 1º edição. 2021.

Nesse mesmo sentido, Antônio Maués e Paulo Weyl entendem que Constituições pautadas sobre o viés democrático “cumprem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura em direitos humanos”, pois limitam o poder do Estado e de seus agentes, vinculando-os ao cumprimento e adoção de medidas positivas e negativas em prol do interesse público e do bem-estar social. Além disso, ao reconhecerem os direitos fundamentais, como direitos inalienáveis de todos e todas, em função do princípio da supremacia constitucional, implica com que “todas as leis e os demais atos do poder público devam respeitar e promover os direitos humanos/fundamentais” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 110-111).

É, em respeito a esses direitos fundamentais, que a CRFB/88, ademais de consagrar o direito à igualdade, também reconhece o direito à diferença e ao caráter multicultural e pluriétnico do Estado brasileiro, garantindo e protegendo as diversas formas de vida, usos, costumes, crenças, línguas e organizações sociais, principalmente no que refere aos direitos dos povos indígenas (BRASIL, artigo 231, 1988)²⁷. De acordo com Candau:

No plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, que incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos, o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientando a defesa e proteção dos direitos fundamentais e, respondendo em muitas ocasiões as demandas de diferentes movimentos sociais, e vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações. Hoje possuímos um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos. (CANDAU, 2012, p. 718).

Os avanços mencionados pela autora também têm ligação com outra disposição constitucional importante relativa à internalização de tratados internacionais em direitos humanos, conforme o parágrafo 3º, do artigo 5º²⁸, pois possibilita que tais instrumentos ingressem no ordenamento jurídico brasileiro com força de emenda constitucional, a depender do quórum de aprovação, ou que adquiram força supraconstitucional, portanto, hierarquicamente acima das demais legislações infraconstitucionais e abaixo da CRFB/88

²⁷ Ademais, a partir do artigo 232, rompeu-se com o antigo paradigma tutelar que os considerava como relativamente incapazes. Povos Indígenas têm, portanto, a sua capacidade civil plenamente reconhecida. A alteração deu-se na medida em que os indígenas, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses.

²⁸ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988).

(BRASIL, 1988). Antônio Maués e Paulo Weyl afirmam que isso permite que o Estado brasileiro acompanhe, absorva e se responsabilize perante os avanços construídos no âmbito internacional, conforme visto em momento anterior, e, de forma interligada, passe a adotar medidas positivas e negativas para a proteção e promoção dos direitos humanos no âmbito interno (MAUÉS; WEYL, 2007, p.111).

Ademais, a CRFB/88 se consagrou como o primeiro texto constitucional que inseriu a educação como um direito fundamental social de todos, sendo dever do Estado²⁹ e da família promovê-la e incentivá-la (BRASIL, artigo 6º e ss., 1988) “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, artigo 205, 1988). Para tanto, foram consagrados princípios constitucionais que devem guiar o ensino no Brasil³⁰, dos quais se destacam: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o acesso à arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais da educação escolar; a gestão democrática do ensino público; a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, artigo 206, 1988).

Buscando reafirmar o reconhecimento da multiculturalidade e da pluriétnicidade do país, o artigo 210 prevê que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados de forma que seja assegurada uma formação básica comum e em diálogo com o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. No seu parágrafo 2º, assegura que o ensino fundamental regular será ministrado na língua portuguesa, sendo garantido aos povos indígenas o uso de “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

A Constituição também oferece proteção especial à criança, ao adolescente e ao jovem, responsabilizando o Estado, a família e toda a sociedade a atuarem em prol de seus direitos fundamentais, dentre os quais, a educação básica. Diante disso e dos

²⁹ O artigo 208 da CRFB/88 explicita que a educação será efetivada por parte do Estado brasileiro, dispondo de garantias específicas, como a educação básica obrigatória e gratuita dos como 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, dentre outros (BRASIL, 1988). Tais garantias foram sendo construídas ao longo dos anos, mas representam marcos básicos importantes no que se refere à universalização da educação no Brasil.

³⁰ Ademais, é importante destacar que a garantia da educação pública de qualidade, cultura, pesquisa e inovação devem ser asseguradas não apenas pela União, mas também pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, tratando-se de competência concorrente entre os entes federados (artigo 23). Neste mesmo sentido, o artigo 24 da CRFB/88, dispõe que “compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação [...]”. (BRASIL, artigos 23 e 24, 1988).

avanços no cenário internacional, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990³¹, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, confirma os direitos de liberdade, respeito, dignidade da pessoa humana, bem como o direito à educação e à cultura. Da mesma forma, prevê o direito das crianças e dos adolescentes de serem respeitados por seus educadores, o direito de permanência e de avaliações justas no âmbito escolar, garantindo a participação em entidades estudantis, visando o preparo para a prática da cidadania (BRASIL, artigos 15 e 53, 1990b).

Para dar conta destas complexidades, foram editadas diversas normas infraconstitucionais que serão analisadas a seguir, com destaque para aquelas que dialogam com o recorte proposto. A primeira delas é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996³², que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comumente chamada de LDB, vindo a sofrer diversas alterações desde a sua publicação (BRASIL, 1996). A LDB dispõe que a educação deve abranger os processos formativos desenvolvidos na vida familiar e nos mais diversos espaços, incluindo os movimentos sociais, organizações da sociedade civil, manifestações culturais, trabalho e instituições de pesquisa e ensino, visando o pleno desenvolvimento do educando, inclusive, para o desenvolvimento da sua cidadania (BRASIL, artigos 1º, 1996).

Influenciada a partir do texto constitucional de 1988, a LDB amplia as bases principiológicas do ensino no Brasil no que se refere a inclusão da valorização e liberdades culturais; solidariedade humana; gestão democrática do ensino público nos moldes constitucionais e infraconstitucionais; incentivo a experiência extraescolar; respeito à diversidade étnico-racial, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, artigos 2º e 3º, 1996).

Segundo o artigo 26 da LDB, os currículos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental e médio “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Diante disso, o parágrafo 4º do artigo prevê a obrigatoriedade do “ensino da História do Brasil [que] levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana

³¹ Lembrando que o Brasil ratificou a Convenção da Criança também no ano de 1990, a qual já era adotada pela Assembleia Geral da ONU desde 1989, denotando um contato prévio do Estado brasileiro com esta e a influência também da norma internacional na própria construção do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. (BRASIL, 1990a).

³² De acordo com o artigo 22 da CRFB/88, a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é privativa da União (BRASIL, artigo 22, inciso XXIV, 1988).

e europeia”. No que se refere ao ensino em direitos humanos, a previsão é para que seus conteúdos, que incluem a “prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher”, sejam abordados de forma transversal nos currículos escolares, sendo observadas as demais legislações existentes (BRASIL, artigo 26, §§ 4º e 9º, 1996).

A partir da LDB, artigo 9º, é estipulado que União estará incumbida de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em cooperação com os Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996). Diante disso, e com base no artigo 214 da CRFB/88 (BRASIL, 1988), foi publicada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, portanto, o atual, segue vigente até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Segundo o texto constitucional, o PNE se propõe em “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis”, e esferas federativas, buscando atingir metas como a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, formação para o trabalho e a promoção humanística, etc. (BRASIL, artigo 214, 1988). Assim, o PNE, em seu artigo 2º, elenca 10 diretrizes visando reforçar as propostas constitucionais e acrescentar novos desafios e metas estratégicas para o ensino no Brasil. Dentre os quais, percebe-se a ênfase sobre o desenvolvimento da cidadania nos mais diversos setores e, de acordo com os incisos VI e X, respectivamente, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, artigo 2º, incisos VI e X, 2014).

É importante destacar que o PNE também se encontra em consonância com o Programa Nacional em Direitos Humanos - PNDH-3, Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que tem como um dos seus eixos orientadores a educação e cultura em direitos humanos, visando efetivar as diretrizes e princípios da política nacional em direitos humanos, fortalecer os princípios democráticos, o sistema de educação básica, o reconhecimento da educação não formal como espaço legítimo, garantir o direito à comunicação democrática e o acesso à informação. (BRASIL, 2009b).

Outra normativa que trata do ensino em direitos humanos é a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), sendo pormenorizada no Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais (BRASIL, 2013). Ademais, como será abordado no próximo

capítulo, a Resolução também é citada como instrumento orientador da versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado no ano de 2018.

Tanto a LDB (BRASIL, artigo 26, 1996), quanto o PNE (BRASIL, 2014) fazem referência à necessidade de uma base nacional comum para o ensino brasileiro. Nesse sentido, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada, teve a sua primeira homologação em 20 de dezembro de 2017 e, em 14 de dezembro de 2018, teve nova homologação para a etapa do ensino médio (MEC, s.d.). Conforme o sítio eletrônico oficial do governo, ligado ao Ministério da educação, a BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a serem dispostas nos “currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também [n]as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (MEC, 2018).

O documento estipula competências gerais da Educação Básica, as quais devem se inter-relacionar e desdobrar no tratamento didático proposto para as três etapas: ensino infantil, fundamental e médio. Além disso, prevê que o processo de aprendizagem se dê a partir da transversalidade da educação em direitos humanos, considerando a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, incluindo perspectivas culturais, sociais, digitais e físicas, em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ademais, os direitos humanos devem ser promovidos e respeitados a partir do pleno exercício de liberdades para defender ideias, decisões comuns, pontos de vista e para o acesso à informações e dados confiáveis. Estimula a prática do diálogo, da resolução de conflitos e cooperação, a partir do “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (MEC, 2018, p.9-10).

A BNCC, em sua apresentação, informa ter sido construída após “amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil”, objetivando corresponder “às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”, uma vez que, “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base”. Ainda que reconheça que por si só não tem a capacidade de alterar o quadro de desigualdades no país, se coloca, ao fim da mesma apresentação, no

compromisso de cumprir com os parâmetros de “equidade que a sociedade brasileira espera” (MEC, 2018, p. 5).

No entanto, diversas foram as manifestações da sociedade civil contrárias ao disposto no texto publicado, alertando para a ocorrência de práticas discriminatórias, ultrapassadas e violadoras de direitos. Por exemplo, o Manifesto da Sociedade Civil em Relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assinado por centenas de pessoas físicas e entidades. Segundo o Manifesto, dois graves problemas podem ser identificados quando da leitura da BNCC no que se refere ao respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência (INCLUSÃOJÁ!, 2018):

[...] o primeiro é de ordem ética, pois, ao afirmar que a “diferenciação curricular” para o ensino de alunos com deficiência seria uma recomendação constante da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), a BNCC cria uma justificativa impecunosa. A LBI não recomenda a diferenciação curricular como forma de garantir a participação de alunos com deficiência nas escolas. sequer o termo existe no texto da lei.

A “diferenciação curricular” é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, o que nos leva ao segundo grave problema desse texto: diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário (INCLUSÃOJÁ!, 2018).

O texto identifica que termos como “adaptação razoável” e “diferenciação curricular” não se relacionam, sendo este um debate já superado, mas que não foi absorvido pela nova versão da BNCC, denotando uma falta de diálogo com as realidades vivenciadas. “Adaptação razoável”, assim, visa garantir igualdade em oportunidades para pessoas com deficiência, comportando “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso”. “Diferenciação curricular”, por sua vez, está em “contramão não apenas da evolução de [...] marcos teóricos, políticos e legais, mas também vai contra as conquistas da escola brasileira” (INCLUSÃOJÁ!, 2018).

Márcia Águiar, em seus estudos sobre os processos conservadores de reforma da administração pública, especialmente no setor da educação (MEC e Conselho Nacional de Educação), identifica que para que possamos compreender o contexto em torno da publicação da nova versão da BNCC, é preciso que observemos o cenário político, especialmente entre os anos de 2015 e 2016. Este período foi marcado pela instauração do processo de *impeachment* e afastamento da então Presidenta da República, a Sra. Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016), com assunção ao cargo

de Presidente por parte de Michel Temer (até então Vice-presidente). A autora destaca que a gestão da Presidenta Dilma Rousseff pode ser identificada a partir de uma maior atenção para as políticas públicas consideradas permeáveis às demandas da sociedade civil, iniciadas na gestão anterior, do também então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (1º de janeiro de 2003 - 1º de janeiro de 2011), ambos do Partido dos Trabalhadores (ÁGUIAR, 2019, p.4).

De acordo com a autora, após a promulgação da CRFB/88, as medidas neoliberais no setor da educação tiveram seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1º de janeiro de 1995 – 1º de janeiro de 2003). Durante este período, as políticas para o campo educacional “eram influenciadas, sobretudo, por organismos internacionais e instituições privadas com interesses alinhados às demandas do mercado.” (ÁGUIAR, 2019, p. 15).

Com a ascensão ao poder de Michel Temer (do Partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB), em 2016, “as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva”, foram então retomadas (ÁGUIAR, 2019, p. 4). Assim, a partir da perspectiva neoliberal, a ênfase passa a se situar na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos voltados para a eficiência, a eficácia, a meritocracia e a gestão de resultados (ÁGUIAR, 2019, p. 16). A BNCC, assim, foi percebida como uma possibilidade, a partir do governo Temer, para a retomada de antigas ideias, que dentro do jogo político e alaistradas pela estrutura da administração pública, revelam o caráter conservador dos então “atores defensores do estabelecimento de uma base nacional comum curricular” (ÁGUIAR, 2019, p. 17). O que se evidencia é a busca pela “continuidade de uma visão de educação e de formação humana [...] que objetivam moldar a formação de crianças e jovens por meio de uma ação dirigida dos sistemas centrais de educação e de ensino-aprendizagem às instituições educativas”. (ÁGUIAR, 2019, p. 17).

Nesse sentido, Miguel Ahumada chama atenção para o papel desempenhado pelo “sistema neoliberal de enseñanza”, também chamado de “reforma empresarial de la educación”, instaurado no Chile, a partir da década de 80 durante a Ditadura de Augusto Pinochet, no cenário latino-americano. O autor, ao elaborar um estudo comparativo sobre as propostas pedagógicas curriculares do Chile e Brasil, enfatiza que: “en Brasil, la BNCC tiene similares fundamentos de las bases curriculares de Chile. En Efecto, Brasil se fijó casi en los mismos parámetros internacionales que determinan qué es y cómo debe ser una ‘buena’ educación para el ‘ciudadano en el siglo XXI’” (AHUMADA, 2022, p. 127;

114-115).

Miguel Ahumada, em diálogo com os estudos de Márcia Águar, analisa que a partir *impeachment* e afastamento da então Presidenta Dilma Rousseff “la educación chilena y la brasileña comenzaron a compartir las mismas bases del modelo neoliberal, así como algunos hechos históricos que gestan y desarrollan este paradigma.” (AHUMADA, 2022, p. 114). Em um quadro comparativo entre os dois países, Ahumada avança e sinaliza para as principais similaridades, dentre as quais se destacam: a ocorrência de golpes destituindo presidentes eleitos, com atos posteriores de incentivo ao modelo neoliberal; o aprofundamento das privatizações no setor da educação; bases curriculares nacionais respondendo ao modelo neoliberal, com “su fiscalización y medición a partir de criterios estándar”³³; a entrega de diversas empresas do Estados para as cúpulas empresariais, principalmente estrangeiras; a primazia pela proteção do modelo educacional de corte neoliberal, atravessando toda a educação a partir de planos curriculares nacionais; e, a fiscalização das escolas incluindo a avaliação dos docentes, com tendência a incutir aos professores a responsabilidade pela baixa qualidade da educação. (AHUMADA, 2022, p. 123-124).

Como pode ser observado, o direito humano à educação e a educação em direitos humanos foram abordados em diversas normas desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, absorvendo, por vezes, os avanços propostos no cenário internacional. Ademais, outros Planos e Programas foram sendo publicados, com maior ou menor grau de participação cidadã. Também foi possível identificar o crescente acirramento de disputas e delimitações entre os novos e velhos horizontes, principalmente dentro do Poder Executivo e Legislativo, conforme será visto no capítulo seguinte. Neste sentido, passaremos a analisar de que forma as novas publicações se comprometem, ou não, com uma educação em direitos humanos emancipatória, diversa e que respeite os preceitos de igualdade, participação popular e comprometimento com a proteção e promoção destes e de outros tantos direitos humanos.

³³Trata-se do estabelecimento de controle e medição baseados em critérios padronizados.

3. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Considerando os debates travados no capítulo anterior, o presente capítulo dará espaço para a análise comparativa entre as versões publicadas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na medida em que, como política pública, se propõe em oferecer diretrizes basilares para a educação em direitos humanos no Brasil. Portanto, em se tratando de uma política pública de extrema relevância no cenário nacional, torna-se necessário que nos debruçemos sobre os possíveis avanços e retrocessos presentes nos referidos instrumentos, sendo observadas, por exemplo, as formas como se deram seus processos de construção, primordialmente no que diz respeito à participação cidadã e aos parâmetros democráticos. Essa abordagem se justifica uma vez que a educação em direitos humanos tem como um de seus objetivos justamente o de formar cidadãos e cidadãs autônomos(as) e aptos(as) para contribuir com a vida em sociedade, promovendo seus direitos e dos próximos. Ademais, será verificado se novas temáticas foram incluídas, dando respaldo para os novos anseios e complexidades do país.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é uma política pública que tem o objetivo de se consolidar como um instrumento capaz de orientar e fomentar os programas e ações educativas no ensino brasileiro. O primeiro processo de elaboração deu-se com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), no ano de 2003, através da publicação da Portaria n° 98, de 09 de julho de 2003 (BRASIL, 2003a). Assim, o CNEDH, formado pela representação de diversas entidades da sociedade civil, especialistas e órgãos públicos, lançou a primeira versão do PNEDH, assinada pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, no mesmo ano de 2003, se propondo em debatê-la “nas diversas regiões do país, por todas as instâncias comprometidas com esta causa”, considerando que o documento visava preencher uma lacuna necessária que contemplasse as políticas, programas e “ações a serem desenvolvidas pelos diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil no que se refere à educação em direitos humanos” (BRASIL, 2003b).

No ano de 2004, o Plano passou a ser divulgado e também debatido em diversos “encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual”, culminando para que, no ano de 2005, fossem realizados novos encontros estaduais para difundir o PNEDH, possibilitando a absorção das contribuições da sociedade civil (BRASIL, 2007):

Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área (BRASIL, 2007, p. 12).

Novos estudos, debates e análises seguiram sendo produzidos em 2006, sendo sistematizados pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), que venceu o processo licitatório realizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR) em parceria com a UNESCO. Os resultados consolidados foram apresentados perante à CNEDH, sendo propostos encontros e debates em diversos espaços e, por fim, submetidos à consulta pública via internet. Estas últimas contribuições ficaram sob a responsabilidade da CNEDH, resultando em outra versão do PNEDH, publicada no ano de 2007, assinada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad (BRASIL, 2007).

Diante do conhecimento da existência das versões dos anos de 2003 e 2007, realizadas as buscas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em vigor, identificou-se que a última versão publicada e indicada no sítio eletrônico do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos é a do ano de 2018, não sendo possível acessar na referida página os Planos anteriores. Essa última versão é assinada pelo então Ministro de Estado e Direitos Humanos, Gustavo do Vale Rocha, pelo então Presidente da República, Michel Temer, e pelos Secretário-Executivo, Secretário Nacional de Cidadania, Coordenadora-Geral de Educação em Direitos Humanos e Diretora de Promoção e Educação em Direitos Humanos.

De forma inicial, e visando não confundir o(a) leitor(a), optou-se por explicitar neste momento que a referida versão, em realidade, não será objeto de estudo comparado, uma vez que se configura como uma versão mais enxuta do Plano anterior, de 2007. Assim sendo, não apresenta inovações no que se refere à promoção e proteção do direito à educação e à educação em direitos humanos. Portanto, salvo determinadas supressões que serão devidamente mencionadas quando das considerações em relação aos demais Planos, o documento publicado pode ser entendido como uma cópia dos quesitos dedicados aos planos de ação, objetivos gerais, resgate histórico e em relação aos cinco eixos de atuação (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2018).

Acerca do recorte introdutório, que localiza o cidadão e a cidadã sobre o entendimento geral dos horizontes propostos pela política pública, tanto o plano de 2003,

quanto o Plano de 2007, reconhecem a importância e a incidência dos instrumentos Internacionais de Direitos Humanos no cenário jurídico-normativo Latino-americano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é citada como importante marco internacional no que diz respeito à internacionalização dos direitos humanos e das inovações sobre o direito à educação e à educação em direitos humanos.

Ainda, dentre as similaridades introdutórias, destaca-se: o reconhecimento da pluralidade e alteridade, promovendo a valorização da diversidade; a preocupação da universalização da educação básica; a autonomia dos membros da educação escolar e a construção de ações pedagógicas conscientizadoras, sustentáveis e libertadoras. Ademais, os instrumentos exaltam a importância da educação em direitos humanos no cenário Latino-americano, em especial para a defesa e fortalecimento da Democracia e para o aprimoramento e incentivo da cultura da participação popular na vida pública (BRASIL, 2003b; 2007). A participação cidadã e a mobilização dos movimentos sociais são compreendidas, desde o Plano de 2003, como agentes capazes de impulsionar novas agendas:

Com o advento da atual Constituição Federal, novos documentos surgem no cenário nacional, como resultado da mobilização dos movimentos sociais, na perspectiva de impulsionar agendas, programas e projetos na materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as legislações de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. (BRASIL, 2003b, p.9).

No entanto, os instrumentos também reconhecem que em que pese direitos humanos, fundamentais e sociais tenham sido positivados e aprimorados, no âmbito internacional e nacional, ainda persistem índices alarmantes de violações, bem como um distanciamento entre o plano jurídico-normativo e a realidade (BRASIL, 2003b; 2007). O Plano de 2007, por sua vez, apresenta um debate aprofundado acerca do atual quadro contemporâneo:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, 2007, 21).

De acordo com o Plano de 2007, “o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade”, prejudicando especialmente os habitantes dos países do Sul (BRASIL, 2007, p.21):

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (BRASIL, 2007, p.22).

O Plano, mesmo identificando todas estas problemáticas, informa que “ainda há muito a ser conquistado”, sendo necessária uma “concepção contemporânea de direitos humanos”, uma vez que esta é capaz de incorporar:

[...] os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23).

Questões globais das quais a educação em direitos humanos está profundamente relacionada, pois sua concepção é direcionada “ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos”, difundindo uma cultura de direitos humanos e contribuindo para a promoção e amparo das ações capazes de defender a pasta, bem como a reparação de violações (BRASIL, 2007, p. 25-26).

Ademais, dado o recorte temporal, o PNEHDH de 2007 aborda e denota influência obtida através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, mencionado anteriormente, e que concebe a educação em direitos humanos como uma estratégia essencial para o enfrentamento de grande parte das crises e problemas crônicos no mundo. O documento aponta que questões relacionadas às mudanças climáticas, pobreza, conflitos, discriminações, crises sanitárias e as formas de desenvolvimentos almejadas devem estar pautadas pela disseminação do conhecimento e dos processos educativos, aproximando e incentivando a sociedade dos espaços de participação, em especial dos cenários de tomada de decisão, fomentando atuações críticas na medida em que cada pessoa, como educanda, é incentivada a conhecer e reivindicar seus direitos e

também adquire condições e habilidades para reconhecer e reivindicar os direitos das outras pessoas perante o poder público. Assim, pressupõe que sua incidência deverá ocorrer nos mais diversos setores e de forma ampla, perpassando pelo “âmbito político, econômico, social, cultural e meio ambiente”³⁴, visando a prevenção de casos de violações dos direitos humanos (UNESCO, 2015, p. iii).

O PNEDH de 2007 também reforça a percepção de que o Plano anterior, de 2003, “está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos”, conforme disposto no PMEDH e seu Plano de Ação, que possui os seguintes objetivos balizadores (BRASIL, 2007, p.24):

Artigo 2: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, 2007, p.24).

A harmonia também é identificada com as diretrizes do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, o qual entende que a escola deve ser concebida como um espaço de amparo e desenvolvimento, os quais, através da educação em direitos humanos transcende o ensino-aprendizagem dos textos das declarações sobre a matéria, almejando que o exercício dos direitos se constitua em vivências diárias por meio da comunidade educativa. A escola, assim, ao ser abrigo dos direitos humanos, deve conformar-se como um núcleo de desenvolvimento local, gerando uma democracia mais autêntica, participativa, simples e inclusiva (IIDH, 2002, p. 8). Entendendo que a educação em direitos humanos é um processo

[...] de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos, sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna, es decir, no es una traslación mecánica de “conocimientos, habilidades y valores”, sino que es un libro abierto, un edificio en construcción, es vida humana objetiva, es cultura. En otras palabras, la educación en derechos humanos puede ser un componente curricular, e inclusive *debe ser* un componente curricular, pero no se agota solamente en un contenido de los sistemas de educación formal que aplican los estados. Trasciende de una visión meramente didáctica para llegar a convertirse en pedagógica para las vivencias humanas (IIDH, 2002, p. 8-9).

³⁴ Tradução livre da autora.

A consequência adicional, segundo o IIDH, e, que geralmente não é manifestada em público, é de que a educação, nesses moldes, forma gerações mais críticas, menos manipuláveis e mais conscientes dos seus direitos (IIDH, 2002, p. 9).

A partir da análise dos documentos (Planos de 2003 e de 2007), compreende-se que as ações definidas para garantir a educação em direitos humanos determinam que o tema deva ser abordado em todos os conteúdos ministrados de forma transversal ou interdisciplinar, não requerendo necessariamente a construção de aulas específicas. No que se refere aos documentos oficiais das instituições de ensino, é fundamental que a perspectiva de uma educação em direitos humanos permeie todo o projeto político pedagógico e seus currículos (BRASIL, 2003b; 2007).

Desde a primeira versão, o PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos gerais, diretrizes e linhas de ação, no intuito de contemplar cinco eixos, ou Comissões Temáticas, sendo estas: a Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino médio; o Ensino Superior, englobando os cursos de graduação, sequenciais, de pós-graduação e extensão; a Educação Não-Formal, conformando espaços como as moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais, nos setores da cultura e educação e nas demais áreas de convivência entre sociedade; a Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública, com especial atenção aos profissionais que desempenham função legislativa; e, a Educação e Mídia, que de forma ampla deve abranger revistas, boletins, jornais, publicações impressas ou meios audiovisuais, como televisão, rádio, mídia computadorizada de forma on-line e interativa, cinema, entre outros. O propósito é que através destes eixos se consiga ampliar o conhecimento e a educação dos direitos humanos, uma vez que serão trabalhados em diversos setores da sociedade (BRASIL, 2003b; 2007).

Assim, em relação aos “objetivos gerais” delineados, a versão do PNEDH de 2003 enumera 7 (sete) itens, dando destaque para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; o comprometimento e a contribuição com as normas nos âmbitos nacional e internacional; a orientação sobre as políticas educacionais no que se refere aos direitos humanos; os avanços nas ações e propostas do PNEDH; o estabelecimento de demais objetivos, concepções, princípios e ações para a formulação de programas e projetos; e, a promoção para a criação e consolidação de instituições e organizações em todos os entes federados (BRASIL, 2003b, p. 12).

A versão publicada no ano de 2007, por sua vez, aumenta o rol de “objetivos

gerais” a serem perseguidos, contabilizando, ao todo, 12 (doze) itens. Além de diversos itens estruturantes presentes no PNEDH de 2003, o PNEDH de 2007 apresenta inovações dispondo diretamente que a educação em direitos humanos deve ter papel estratégico para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Ademais, menciona que a educação em direitos humanos deve estar atrelada à construção de uma sociedade mais justa e equitativa, a partir dos parâmetros de cooperação nos níveis nacionais e internacionais, primando pela efetividade dos direitos já consagrados. Da mesma forma, estimula a pesquisa, reflexão e estudos voltados para a temática, com o intuito de balizar “a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios” (BRASIL, 2007, p. 26-27).

O plano também menciona a importância em “orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos” e incentivar que as pessoas com deficiência possam acessar, por diversas formas, as ações de educação em direitos humanos. Em relação à transversalidade da temática, menciona que esta deve estimular “o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros)”, assim como, objetiva “avançar nas ações e propostas do PNDH” em relação às questões da educação em direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 26-27).

Feitas as observações acerca das disposições e princípios gerais que guiam o PNEDH, serão tecidas análises dando ênfase para os eixos do Ensino Básico, Superior e da Educação Não-formal. Nesse sentido, em relação aos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, é possível identificar um avanço interessante na forma como a questão ambiental é disposta. No Plano de 2003, consta a menção acerca da importância da defesa do meio ambiente e de que, dentre as linhas de ação, deve-se “apoiar e incentivar a inserção das questões do meio ambiente no currículo escolar” (BRASIL, 2003b, p. 18). Já no Plano de 2007, a abrangência que é dada passa a dialogar com as complexidades dos conflitos socioambientais e de justiça ambiental, denotando pleno diálogo e conhecimento com o cenário nacional e internacional, tanto no âmbito social, quanto político e normativo:

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p.32).

No que se refere aos direitos sexuais, e em respeito às diversidades, o Plano adota a expressão “orientação sexual”, não mencionando em nenhum momento “opção sexual”, mostrando mais um avanço em relação ao Plano de 2003 que ao longo do seu texto adota as duas expressões (BRASIL 2003b; 2007).

No eixo referente ao Ensino superior, é determinante que as instituições de ensino, em especial as públicas “precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade” (BRASIL, 2007, p. 37). As linhas de ação novamente se dedicam sobre as questões estruturantes de atuações interinstitucionais e de intercâmbio com as perspectivas internacionais, da mesma forma, são incentivadas a promoção e a valorização dos conteúdos relacionados aos direitos humanos na tríade ensino, pesquisa e extensão, fomentando a construção de uma cultura em direitos humanos (BRASIL, 2003; 2007).

De acordo com o Plano de 2007, em atenção à abordagem pedagógica, “a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 38). Além disso, é fomentado, a partir do plano de ação, que as Instituições de Ensino Superior contribuam para a elaboração destas metodologias pedagógicas visando a formação de novos cursos e de profissionais, atuando no estabelecimento de “políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007, p. 39).

A articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de educação básica, incluindo seus órgãos gestores, é incentivada e percebida como um plano de ação capaz de idealizar programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer, artística e cultural. Também são incentivadas as produções de materiais, como livros e de linhas editoriais em direitos humanos junto às Instituições, com o intuito de fomentar a divulgação e implementação do PNEDH.

Um dos pontos a serem destacados, é a forma como o plano de ação absorve a demanda acerca do direito de acesso ao ensino superior e inclui o desenvolvimento de políticas estratégicas e ações afirmativas para garantir as condições de permanência dos alunos e alunos que conformam grupos socialmente vulnerabilizados, em consonância

com as noções de igualdade material presentes na CRFB/88:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais. (BRASIL, 2007, p. 41).

Por fim, reforçando a importância da atuação das Universidades na consolidação de uma educação em direitos humanos na defesa e promoção dos princípios democráticos, o plano de ação estimula a realização de projetos de pesquisa, extensão e publicações em direitos humanos dedicados à temática da “memória do autoritarismo no Brasil”. (BRASIL, 2007, p. 41).

Em relação ao eixo voltado para o Ensino Não-formal, os dois Planos demonstram sintonia acerca de suas concepções e princípios, compreendendo que a educação é permanente e está ligada à processos de aprendizagens e reflexões que permeiam toda as dimensões da vida, “pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior” (BRASIL, 2007, p.43).

De acordo com o PNEDH de 2007, a educação não-formal em direitos humanos se orienta pelos princípios essenciais da emancipação e da autonomia do cidadão e da cidadã. “Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como” (BRASIL, 2007, p.43):

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e,
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (BRASIL, 2007, p. 43).

Segundo o PNEDH de 2007, “estas atividades devem se desenvolver em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central.” (BRASIL, 2007, p. 43).

Em relação ao conjunto de princípios que devem orientar as linhas dos planos de ação, percebe-se que os instrumentos se complementam, na medida em que destacam a importância da defesa dos direitos humanos e fundamentais, principalmente em relação

aos grupos historicamente excluídos. Ademais, dialogam com a necessidade do uso de metodologias de trabalho voltadas para ação formativa das organizações populares e lideranças sociais a partir de perspectivas interdisciplinares e em confronto com a realidade (BRASIL, 2003b). O PNEDH de 2003 constitui como princípios a defesa e proteção de direitos fundamentais, balizados por valores éticos e cívicos, avançando no “combate ao racismo, à discriminação, à intolerância e à xenofobia”, que permitam mudanças nas atitudes, preceitos e “práticas dos participantes de programas de educação não-formal, de modo que estes possam adotar princípios vinculados à solidariedade e ao respeito aos direitos humanos”. Além disso, compreende que “a educação não-formal em direitos humanos deve articular o conhecimento popular ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.” (BRASIL, 2003b, p.30).

O PNEDH de 2007 traz consigo outro princípio basilar extremamente relevante no cenário nacional, que inclui na mobilização e organização de processos participativos, a defesa dos direitos humanos de grupos em situação de vulnerabilidade social e de risco, incentivando também a proposição e formulação de denúncias e reparação de violações desses direitos. Em suas últimas disposições principiológicas, inclui a de que a educação não-formal deve ser vista como um “instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade”. Além disso, deve se pautar pelo diálogo entre o saber formal e informal sobre os direitos humanos, “integrando agentes institucionais e sociais” e formas educativas diferenciadas (BRASIL, 2007, p.44).

Os Planos de Ação, com base nos princípios mencionados, dão ênfase aos processos de aprendizagens sobre direitos humanos, nos mais diversos setores, por meio do desenvolvimento de programas, formações continuadas, incentivos financeiros para produções artísticas, publicitárias e culturais, incluindo temas locais, regionais e nacionais. O anseio pela incorporação das temáticas da educação em direitos humanos também aparece em ambos Planos (BRASIL, 2003b; 2007).

Por outro lado, em análise ao conteúdo da versão do PNEDH de 2018, conforme mencionado, é possível extrair que houve uma reprodução parcial da versão do PNEDH de 2007, mantendo os conteúdos introdutórios, planos de ação, objetivos gerais, resgate histórico, disposição principiológica e orientadora dos cinco eixos de atuação. Portanto, ainda que contendo assinaturas, ficha catalográfica e anos diferentes, não apresenta inovações no que se refere ao conteúdo da promoção e proteção do direito à educação e da educação em direitos humanos.

Ademais, de forma geral, o documento apresenta pequenas reorganizações de parágrafos e alterações de algumas palavras, o que não tem o condão de afetar a compreensão textual ou agregar elementos significativos. Entretanto, foram suprimidas as representações dos integrantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO/Brasil, bem como as equipes do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, a coordenação geral, os representantes nacionais, os colaboradores externos, a Equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, supervisoras, consultores, assistentes de campo e os demais membros que conformaram o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Assim, em que pese o recorte histórico de construção do documento de 2007 tenha sido apresentado em um último momento no documento, a ética científica requer que tais formalidades de citação fossem feitas adequadamente. (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2018).

Ao lermos o PNEDH de 2007, percebe-se a existência de diversas notas explicativas e de referenciais, no entanto, na versão de 2018, estas informações foram suprimidas completamente. Portanto, mesmo consideradas essenciais para futuras consultas por parte dos cidadãos e cidadãs e em respeito à cientificidade, o documento não apresenta nenhuma destas informações. Nesse sentido, pode-se refletir que há violação do direito à publicidade e à transparência do povo brasileiro, conforme preconiza o artigo 37 da CRFB/88, que dispõe sobre os princípios vinculantes da administração pública: “a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, artigo 37, 1988).

É importante salientar, que no que se refere aos Poderes/Deveres da Administração Pública no Brasil, estamos diante de princípios que alicerçam qualquer conduta do Poder Público e de seus agentes. Conforme leciona Maria Sylvia Di Pietro, no que se refere à publicidade, esta: “exige a ampla divulgação dos atos praticados pela Administração Pública, ressalvadas as hipóteses de sigilo previstas em lei”, sendo o sigilo uma exceção (DI PIETRO, 2012, p.72). Já para o jurista Celso Antônio Bandeira de Mello: “Violar um princípio é mais grave que transgredir uma norma”, denotando a gravidade no que se refere ao ato praticado (BANDEIRA DE MELLO, 2018).

Ainda pontuando sobre as supressões realizadas, é possível indicar que todos os anexos contendo informações essenciais também foram removidos da versão publicada em 2018, os quais versam sobre:

- I - Parcerias para implementação e monitoramento do PNEDH;
- II - Documentos para subsidiar programas, projetos e ações na área da educação em direitos humanos;
- III - Conferências nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos;
- IV - Principais comissões, comitês e conselhos gestores e de direitos (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, em que pese o PNEDH publicado em 2018 referencie na íntegra ao fim do documento a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, não o inclui na concepção da política pública, uma vez que seu texto não é alterado e atualizado. Ademais, denota contradição em relação aos objetivos fundamentais do PNEDH em si, podendo levar o cidadão e a cidadã, inclusive, a um processo de confusão e desinformação acerca das nuances da política pública.

Feitas essas pontuações, salienta-se que não houve no atual cenário, por parte do Poder Público, o movimento para novas consultas populares no que diz respeito à construção de um novo PNEDH, mesmo havendo o lapso temporal de 15 anos desde a publicação da última versão e que já houvesse menção sobre a importância da “elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios” (BRASIL, 2007, p. 26-27). Ainda que o dispositivo do plano de ação trate da elaboração e atuação dos Estados e Municípios, não há qualquer fundamento que não dialogue com a mesma necessidade no âmbito federal.

Além disso, o atual governo, gestado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, tem recrudescido e atuado limitando ainda mais os espaços de participação cidadã e, conseqüentemente, da promoção dos direitos humanos. Não houve a publicação de uma nova versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos até então, conforme mencionado. E, em referência às limitações de espaços participativos, cita-se a publicação do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal”. Portanto, na prática, o artigo 2º da norma decretou a extinção de todos os conselhos, grupos, fóruns, comissões, equipes e “qualquer outra denominação dada ao colegiado”. Não estão incluídos aqueles com previsão estatutária federal de ensino, a Comissão de Ética Pública vinculada ao Presidente da República e as comissões de ética, os órgãos colegiados criados por lei, a não ser que a legislação não tenha estabelecido às devidas competências do órgão, dentre outros dispostos no Decreto

(BRASIL, 2019).

Ademais, em outubro de 2021, foi emitida nova Portaria de nº 3.661, que segundo sua ementa “altera a Portaria nº 457, de 10 de fevereiro de 2021, que institui o Grupo de Trabalho para a realização de Análise *ex-ante* da Política Nacional de Direitos Humanos”. Assinada pela Ministra de Estado da Mulher, Da família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, a Portaria é bastante sucinta, dispondo que (BRASIL, 2021a):

Art. 3º

§ 3º O Grupo de Trabalho convidará para participar de reuniões representantes de conselhos de direitos vinculados ao Ministério e a outros órgãos públicos, e de entidades públicas e privadas com atuação na temática de direitos humanos.

Art. 4º O Grupo de Trabalho poderá se reunir em caráter ordinário semanalmente e em caráter extraordinário sempre que convocado por seu coordenador.

....." (NR)

"Art. 6º O Grupo de Trabalho terá duração até 30 de junho de 2022. (BRASIL, 2021a).

Dentre as repercussões sobre a normativa, destaca-se a matéria veiculada pela *Human Rights Watch*, intitulada “Brasil: Revisão secreta da política de direitos humanos: Nova portaria mantém trabalhos em segredo”. Ao longo do texto, argumenta-se que “o governo do presidente Jair Bolsonaro se recusou a fornecer informações básicas sobre a revisão da principal plataforma sobre políticas públicas de direitos humanos no Brasil”. Tal colocação deu-se a partir das repetidas negativas por parte do governo brasileiro, quando da tentativa de obtenção de informações acerca dos encaminhamentos das 19 reuniões produzidas pelo referido grupo de trabalho. O objetivo da Portaria, segundo o conteúdo do material publicado, seria o de manter aberta uma falsa promessa para ampliar os debates acerca das políticas nacionais em direitos humanos, dentre as quais, inclui o Plano Nacional em Direitos Humanos, de 2009, ao mesmo tempo em que decisões seriam tomadas a portas fechadas (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021).

Em ato normativo subsequente, foi publicada a Portaria nº 4.063, de 20 de dezembro de 2021, também assinada pela Ministra Damares Alves, que possui apenas 6 (seis) artigos para estabelecer “os objetivos, as diretrizes e os mecanismos voltados à promoção do conhecimento e da formação em direitos humanos, por meio da educação não formal, no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.”. O Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH) é descrito como “um catálogo de cursos na modalidade de educação a distância sobre temas de Direitos Humanos para público diverso”, os quais serão disponibilizados “conforme disponibilidade orçamentária, avaliação e capacidade técnica da Secretaria Nacional de

Proteção Global”. Para ser colocado em prática, a Portaria informa que o governo atuará em parceria “com a Escola Nacional de Administração Pública, no âmbito da Escola Virtual de Governo (EVG), sendo possível a celebração de novas parcerias”. (BRASIL, 2021b).

Sobre as escolhas das temáticas abordadas, por sua vez, a Portaria informa que estas poderão ser demandadas por “unidades do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, outros órgãos do Poder Executivo Federal”, bem como a partir “de diálogo com outros órgãos e entes da Federação para identificar temas úteis e necessários para a formação, capacitação e qualificação em direitos humanos de público diverso”. Por fim, não consta nenhuma manifestação no que se refere à participação popular e de entidades da sociedade civil na construção e idealização da política pública. (BRASIL, 2021b)³⁵.

Como abordado ao longo do presente capítulo, os tensionamentos acerca da educação em direitos humanos têm se acirrado nos últimos anos no Brasil, ensejando, inclusive, debates no cenário internacional. Diante disso, a atuação do Estado brasileiro tem sido apontada como negativa quando se compara com os compromissos já firmados, em especial no que se refere ao debate sobre gênero e orientação sexual, que foi retirado dos principais documentos nacionais de Educação atrelados à educação básica; bem como com a extinção, no ano de 2019, do “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, programa que já contava com mais de 300 universidades; e, sobre os constantes e crescentes ataques sofridos pelos profissionais da mídia (IDDHa, s.d.).

Ainda que “as expectativas para o futuro não são as melhores” (IDDHa, s.d.), imbuídos nestes momentos de incertezas e retrocessos, talvez possamos refletir a partir das palavras de Kusch buscando “pensar e propor pensar sobre o ‘ser da América’”,

³⁵ Ao acessar o sítio eletrônico do governo em busca do referido Programa, o “usuário”, e não mais o “cidadão”, é convidado a conhecer o “serviço” que compõe o conteúdo de educação em direitos humanos, havendo a identificação de quatro “escolas”: “Escola Nacional de Direitos Humanos”, “Escola Nacional da Família” e “Escola Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente”; e, “Escola Nacional de Socioeducação”. Ao selecionar o curso, o cidadão e a cidadã são redirecionados para outra página dentro do sistema .gov, sendo necessária a indicação do número do Cadastro de Pessoas Físicas e o cadastro de uma senha. O tempo de duração dos cursos, é estimado em “até dia(s) corrido(s) é o tempo estimado para a prestação deste serviço” e, em caso de dúvidas sobre os cursos, são indicados os contatos telefônicos Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos: (61) 2027 3578 ou 2027 3905. Ainda assim, para acessar o conteúdo dos cursos, o sistema .Gov solicita o acesso a outra plataforma, com o nome de “Plataforma de Interação Social em Direitos Humanos”. Em específico sobre “escola nacional em direitos humanos”, uma vasta listagem de cursos é relacionada, todos seguindo a metodologia: “100% online, sem tutoria”, com uma média de 20h-30h, e com tempo para realização de 20 a 30 dias. (GOV., s.d.).

compreendendo genuinamente nossas épocas de crises, de forma complexa e a partir das mais variadas incidências (2000, p. 264-265). Talvez, um processo profundo de autoconhecimento e autocrítica seja capaz de nos fazer compreender e romper com os malefícios das correntes neoliberais hegemônicas aqui instauradas e perpetuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, o presente trabalho buscou tecer reflexões acerca da importância da educação em direitos humanos a partir do protagonismo epistemológico Latino-americano, diverso e intercultural. Além disso, realizou reflexões sobre as nuances que envolvem a produção do saber, tendo como crítica a produção de saber eurocêntrica, e como isto reflete na construção da linguagem, textos normativos, identidade e ideário social.

Diante disso, o capítulo 2, teve como objetivo analisar os parâmetros normativos, nacionais e internacionais, acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Ciente dos paradoxos e de que novos anseios e enfrentamentos surgem, o capítulo também intencionou demonstrar os avanços e disputas do campo, em especial na seara da educação e da educação em direitos humanos. Identificou-se que as agendas dos mecanismos internacionais de proteção (ONU e OEA) e dos instrumentos normativos, por sua vez, precisam ser instigadas para refletirem com responsabilidade sobre suas contradições, conformações e lacunas, afastando, assim, o esvaziamento e desgaste dos Direitos Humanos em si.

Considerando os debates travados, o último capítulo dedicou-se em analisar de forma comparativa as versões publicadas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na medida em que, como política pública, se propõe em oferecer diretrizes basilares para a educação em direitos humanos no Brasil. Portanto, na intenção de identificar os possíveis avanços e/ou retrocessos presentes nos referidos instrumentos, foram observados, por exemplo, a forma como se deu seu processo de construção, primordialmente no que diz respeito à participação cidadã e aos parâmetros democráticos. Essa abordagem se justifica a partir do entendimento de que a educação em direitos humanos tem como um de seus objetivos justamente o de formar cidadãos e cidadãs autônomos(as) e aptos(as) para contribuírem com a vida em sociedade, promovendo seus direitos e dos próximos. Ademais, também foi objeto de análise o

cenário atual no que se refere à implementação de novas políticas públicas e publicação de normas infraconstitucionais voltadas para a educação, direitos humanos e educação em direitos humanos. Sempre que possível, buscou-se amparo nos escritos de educadores, juristas e olhares de diversas áreas acerca da temática.

Nesse sentido, de forma geral, é possível compreender que de fato diversos instrumentos de proteção, promoção e defesa da educação em direitos humanos foram sendo construídos ao longo dos anos. A temática, não esteve isenta de tensionamentos, situação, como visto, que permeia o presente momento em que o Brasil está inserido. Portanto, diante de avanços não-lineares, o Estado brasileiro avançou ratificando e internalizando diversos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, os quais tiveram o condão de influenciar o cenário jurídico-normativo nacional. Buscou-se através da construção e implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos estar em consonância com os princípios constitucionais e com os parâmetros internacionais de direitos humanos.

O Plano de 2007 tornou-se mais complexo frente aos objetivos gerais propostos, uma vez que o Plano de 2003 denota uma maior ligação aos aspectos estruturantes, normativos e institucionais acerca da educação em direitos humanos, possivelmente por ser a primeira versão da política pública e identificar a necessidade de uma série de aprimoramentos e construções a serem feitas. Assim, as estruturas concebidas no Plano de 2003 são aprimoradas a partir do Plano de 2007, refletindo positivamente na sistematização de todos os dados e contribuições oriundas dos debates, consultas públicas, participação ativa da sociedade, movimentos sociais, especialistas e poder público.

Assim, entre os planos de 2003 e 2007, percebe-se um processo de continuidade e aprimoramento a partir da participação da sociedade. Houve espaços para que mecanismos dialógicos, de debates, estudos e sistematizações fossem feitos com contribuições de diversos setores que culminaram positivamente na inserção de complexidades em torno de temas como o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, justiça social, conflitos socioambientais e direitos sexuais.

O mesmo não ocorreu no plano de 2018, que se limitou à ação de republicação do material organizado há mais de 10 (dez anos) removendo partes essenciais, a exemplo das notas explicativas e de referenciais, as quais são essenciais para garantir a cientificidade das informações e o direito à publicidade, transparência e acesso à informação do povo brasileiro, conforme preconiza o artigo 37 da CRFB/88. Também

foram suprimidas informações sobre as participações das equipes dos conselhos, grupos de pesquisas universitários, organismos internacionais, representantes do governo e representantes da sociedade civil, dentre outros. Além disso, considerando que o PNEDH de 2007 prevê a necessidade de atualização dos Planos nas esferas estaduais e municipais (BRASIL, 2007, p. 26-27), não há o que justifique a não aplicabilidade da relevância da atualização do próprio plano no nível federal.

A partir dos aportes teóricos, da análise de matérias jornalísticas, manifestações da sociedade civil e da análise jurídico-normativa, percebe-se que a partir do ano de 2016 o campo da educação e da educação em direitos humanos foram objeto de concepções menos dialógicas e promotoras de direitos, sendo retomado com intensidade o viés neoliberal, deixando de ter como centralidade a participação do cidadão e da cidadã e passando a estar voltada para a lógica do mercado, do produtivismo e da eficiência na sua concepção mais incipiente: a de eximir o Estado das suas responsabilidades, utilizando a burocracia como fundamento para afastar a aplicabilidade de normas existentes, ultrapassando os limites do poder/dever da administração pública nos moldes constitucionais e visando unicamente realizar atividades ou tarefas, com o menor custo de investimento e no menor espaço de tempo possível, desconsiderando os reais anseios e necessidades da população, que fica excluída de qualquer espaço de debate e de tomada de decisão.

O esvaziamento dos princípios democráticos de direito serve ao propósito da Democracia representativa, que entende que o povo não possui e não deve possuir a capacidade de incidência direta pela via política, ainda que tenhamos mecanismos constitucionalmente vigentes no que se refere à participação direta como um direito e dever.

A falta de participação popular, por exemplo na construção de novos planos e programas para a educação em direitos humanos, tem como consequência a publicação de políticas públicas engessadas, vazias e que não dialogam com as necessidades e realidades destes “Brasis”. Não é casualidade que a diversidade seja um dos primeiros pontos a serem supridos e atacados.

A partir das reflexões deste trabalho, compreende-se que a forma como é disposto o arcabouço jurídico-normativo é indissociável do reconhecimento das relações entre o Estado brasileiro e seus cidadãos e cidadãs. A compreensão dos desdobramentos e como estas estruturas são estabelecidas se configuram no fio condutor para análises futuras mais complexas e emancipatórias. A frequência como as disputas do campo

político podem representar graves retrocessos, somadas às dificuldades históricas de concretização de direitos básicos de cunho fundamental e humano, reafirmam o pensamento crítico de que apenas a alteração legislativa não é o suficiente. É preciso que busquemos mudanças culturais, que rompam com os processos hegemônicos importados, colonizadores e hierarquizadores, reprodutores da discriminação institucionalizada no Brasil. Para tanto, é preciso também que tenhamos representação diversa nos espaços de tomada de decisão, como é o caso do Congresso Nacional, por exemplo, elaborando regras sociais que façam sentidos e que surtam efeitos reais e esperados.

As políticas de Estados (que diferem das de governo) que não sejam capazes de dialogar a partir de parâmetros interculturais e empíricos, sendo apenas construídas de cima para baixo, não possuem o condão de emancipar, mesmo que carreguem em si a nomenclatura de “Direitos Humanos”. Ademais, não há como conceber avanços jurídicos com seriedade, pautados no direito à diversidade concomitante com o direito à isonomia e demais preceitos fundamentais sem a interculturalidade, a qual somente será obtida através do reconhecimento e respeito aos saberes tradicionais e das distintas formas de cosmovisões do mundo. Para evitar retrocessos, leis e políticas públicas mortas desde o seu nascimento, os amparos legais precisam dialogar desde o princípio com os sentidos e pertencimentos dos grupos sociais a que se destinam, estabelecendo uma rede entrelaçada e dialógica com toda a sociedade envolvente.

O presente estudo, longe de fornecer todas as respostas e caminhos necessários para dar conta da complexidade da educação em direitos humanos no Brasil, entende, ainda assim, que pode oferecer contribuições em determinados aspectos, principalmente no sentido de seguir tensionando e dando visibilidade para a importância da participação cidadã na construção de políticas públicas, incluindo suas diversidades, interculturalidades e chamando o Estado para atuar na defesa, promoção e proteção dos direitos humanos de todos. Como campos em disputas, educação e direitos humanos, carecem destes tensionamentos dialógicos e questionadores. Ademais, entende-se que outras abordagens podem contribuir para o avanço destas reflexões, em especial no que diz respeito à análise dos últimos relatórios de monitoramento, que possuem previsão de elaboração nas suas respectivas legislações. Entende-se que este é um recorte vasto e de extrema relevância para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ÁGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”:** **Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE***. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.40, e0225329, 2019.

AHUMADA CRISTI, Miguel. **Chile, Brasil y el neoliberalismo educacional. Bases curriculares y materiales didácticos para la educación en derechos humanos.** EM: Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu, CLAEC, 2022. Disponível em: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/download/66/66/733-1?inline=1>>.

AHUMADA CRISTI, Miguel; MENESES, Mateus Silva de. **Análise da Educação em Direitos Humanos, Valores e Cidadania na Fronteira Trinacional a partir da Percepção Docente.** Revista Ideação: Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, nº1, 2022.

AHUMADA CRISTI, Miguel; GARCÍA, Xus Martín. **Educación moral en Sudamérica: un sistema pedagógico de transversalidad.** Revista Brasileira de Educação, volume 23. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/q9pgztG8Ld8F3cv4mwBfY4q/abstract/?lang=es>>. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo.** 33ª ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 07 de ago. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm>. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

BRASIL. Portaria nº 98, de 09 de julho de 2003. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-98-2003_185641.html>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003b. 52 p.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. 2013. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. Portaria nº 3.661, de 28 de outubro de 2021a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou>>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. Portaria nº 4.063, de 20 de dezembro de 2021b. Disponível: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/portaria-no-4-063-de-20-d-e-dezembro-de-2021>>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz Sacavino: “Educação em direitos humanos e formação de educadores”. 2013.

_____. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos** in: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p.715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença***. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>>.

CANÇADO TRINDADE, A. A. O Sistema Interamericano de Direitos Humanos no Limiar do Novo Século: recomendações para o fortalecimento de seu mecanismo de proteção. Conferência no Seminário A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil. Brasília: Superior Tribunal de Justiça. 1999. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/publicacaoinstitucional/index.php/API/article/view/3513>>. Acesso em: 11 de ago. de 2022.

_____. **Desafios e Conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no Início Do Século XXI**. Brasília: Jornadas de Direito Internacional Público no Itamaraty. 2005. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/esp/407-490%20cancado%20trindade%20oea%20cji%20%20.def.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

CIDH. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm>. Acesso em: 09 de ago. de 2022.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un Mundo Ch'ixi es Posible: ensayos desde um presente en crisis**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 1ª edição. 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Ser Cidadão**. Lua nova: revista de cultura e política - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec). São Paulo: Brasiliense, 1984.

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. **Base Jurídica para Proteção dos Conhecimentos Tradicionais**. *Revista CPC*, São Paulo, v.1, n.2, p.80-95, maio/out. 2006. Disponível em: <www.revistas.usp.br/cpc/article/download/15590/17164>.

DI PIETRO, Maria Zanella. **Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A Demarcação das Línguas Indígenas no Brasil**. in Org. CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. Políticas Culturais e Povos Indígenas. São Paulo: Editora Unesp, 1º edição, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 4º edição. 1996.

_____. **Educação e Mudança**. Tradutor: Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17º edição. 1987.

GOV. Fazer matrícula no Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH) " Escola Nacional de Direitos Humanos", " Escola Nacional da Família" , " Escola Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente". 2022. Disponível: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/portaria-no-4-063-de-20-d-e-dezembro-de-2021>>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

_____. Plataforma de Interação Social em Direitos Humanos. Disponível em: <<https://plataformadh.mdh.gov.br/escolas>>. s.d. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio da Janeiro: Objetiva, 3ª ed., 2008.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Brasil: Revisão secreta da política de direitos humanos. Nova portaria mantém trabalhos em segredo”. 2021. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2021/10/29/380271>>. Acesso em: 13 de set. de 2022.

IDDHa. “Alerta sobre o Programa Mundial EDH”. s.d.. Disponível em: <<https://iddh.org.br/alerta-sobre-o-programa-mundial-edh/>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

IDDHb. “Declaração sobre o Plano de Ação da 4ª fase do PMEDH no Conselho de DH da ONU”. Disponível em: <[https://iddh.org.br/declaracao-sobre-o-plano-de-acao-da-4a-fase-do-pmedh-no-conselho-de-dh-da-onu/#:~:text=Nesta%20sexta%2Dfeita%20\(13%2F,Mundial%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos](https://iddh.org.br/declaracao-sobre-o-plano-de-acao-da-4a-fase-do-pmedh-no-conselho-de-dh-da-onu/#:~:text=Nesta%20sexta%2Dfeita%20(13%2F,Mundial%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos)>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

IIDH. “Quién Somos”. s.d.. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/>>.

_____. **El Derecho a La Educación en Derechos Humanos en las Américas: 2000 – 2013**. San José, C.R.: IIDH. 2002. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>>. Acesso em: 25 de set. de 2022.

INCLUSÃOJÁ!. “Manifesto da Sociedade Civil em Relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC”. 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/#:~:text=Conclamamos%20todas%20as%20pessoas%20que,defici%C3%Aancia%2C%20mas%20tamb%C3%A9m%20sua%20dignidade>>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popular en América**. *in Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross, Tomo II, 2000.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos Humanos *in* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

MEC. 2018. “Histórico da BNCC”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

_____. PORTARIA Nº 4.063, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021. Institui o Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos - PNEC-DH, no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-4.063-de-20-de-dezembro-de-2021-368997696>>. Acesso em 10 de set. de 2022.

MOREIRA, Messias da Silva; WECZENOVICZ, Thaís Janaina. **Educação em Direitos Humanos: perspectivas decoloniais**. Joaçaba: Editora Unoesc. 2020. Até a p. 106.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 02, de ago. 2022.

RIBEIRO, Darcy. “A crise da educação não é uma crise; é um projeto”. S.d.

SAMPAIO. Plínio Arruda Sampaio. **Para além da ambiguidade: uma reflexão histórica sobre a CF/88** *in* A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social. Organizador: José Celso Cardoso Jr. Brasília: Ipea, 2009. v.1. 291 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Palestra em Comemoração ao Septuagésimo aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos no X Seminário Internacional Direitos Humanos e Saúde e XIV Seminário Nacional Direitos Humanos e Saúde**. 2018. 1 vídeo (1h14min26s). Rio de Janeiro: Departamento de Direitos Humanos, Saúde e Diversidade Cultural (Dihs/ENSP) Fiocruz. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ddESNet4ikM>>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

_____. SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado. 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. <Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/merged.compressed.pdf>>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.

SIKKIN, Kathryn. **Protagonismo da América Latina em Direitos Humanos**: como a região influenciou normas de direitos humanos no pós-II Guerra Mundial e o que isso significa atualmente. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.12 n.22, 215-227. 2015. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2015/12/15_SUR-22_PORTUGUES_KATHRYN-SIKKINK.pdf>. Acesso em: 09 de ago. de 2022.

UNESCO. **Plan of Action for the third phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education**. Human Rights Council: United Nations General Assembly, n°. A/HRC/27/28. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

_____. Convenção sobre os Direitos da Criança: Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. s.d.. Disponível em:< <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.> >. Acesso em: 16 de ago. de 2022.