



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA  
(ILAESP)**

**FILOSOFIA**

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA  
NA FRONTEIRA TRINACIONAL (ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI) A PARTIR  
DA PERCEPÇÃO DOCENTE**

**MATEUS SILVA DE MENESES**

Foz do Iguaçu  
2021

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA NA  
FRONTEIRA TRINACIONAL (ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI) A PARTIR DA  
PERCEPÇÃO DOCENTE**

**MATEUS SILVA DE MENESES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

**Orientador:** Prof. Dr. Miguel Antonio Ahumada Cristi

MATEUS SILVA DE MENESES

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA NA  
FRONTEIRA TRINACIONAL (ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI) A PARTIR DA  
PERCEPÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Miguel Antonio Ahumada Cristi  
UNILA

---

Prof. Dra. Idete Teles dos Santos  
UNILA

---

Prof. Dr. Waldemir Rosa  
UNILA

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

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

Título do trabalho acadêmico: \_\_\_\_\_

Nome do orientador(a): \_\_\_\_\_

Data da Defesa: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### 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, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho aos professores,  
professoras e estudantes que lutam pela  
educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço à Rosirene e Edmilson, minha mãe e meu pai, que são a principal fonte de apoio em minhas aspirações na vida.

Aos professores que já passaram por minha vida, em especial aos docentes do curso de Filosofia da UNILA, grandes responsáveis por minha formação.

Ao orientador e amigo Miguel Ahumada Cristi, uma grande inspiração para mim como docente e pesquisador.

À banca, composta por Idete Teles dos Santos e Waldemir Rosa, por aceitarem participar desse momento de grande importância em minha vida acadêmica.

MENESES, Mateus Silva de. **Análise da Educação em Direitos Humanos, valores e cidadania na Fronteira Trinacional (Brasil-Argentina-Paraguai) a partir da percepção docente**. 2021. 34 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMO

O trabalho a seguir é resultado de uma pesquisa teórica e de um estudo de campo na esfera da denominada Educação em Direitos Humanos, principalmente, mas também incluindo as ideias de valores e cidadania. É uma investigação, a partir de entrevistas, sobre a forma como seus conteúdos e princípios são acolhidos pelos professores do Ensino Fundamental II que lecionam nas escolas da fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai. Para isso, apresenta-se uma fundamentação teórica desses direitos. Em seguida, tratamos dos princípios da educação em direitos humanos, estabelecidos por um programa de nível global da ONU. Fechamos a sessão teórica com um panorama da situação da educação em direitos humanos na América Latina. Na segunda parte do texto trazemos de maneira sintetizada os dados das entrevistas que logo analisamos mais profundamente sob a luz dos conceitos trabalhados na parte teórica, em busca de seus significados mais profundos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação. Fronteira Trinacional.

MENESES, Mateus Silva de. **Analysis of Human Rights Education, values and citizenship in Tri-national Border (Brasil-Argentina-Paraguai) from teachers perception.** 2021. 34 pages. Undergraduate Thesis (Philosophy Graduation) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

### **ABSTRACT**

The academic work below is the final result of an theoretical and practical study about human rights education. It's a research, grounded in interviews, about how your contents and principles are worked by teachers from schools of Ciudad del Este, Foz do Iguaçu and Puerto Iguazu, cities that form a border between Argentina, Brazil and Paraguay. For that, we present a theoretical fundamentation of these rights. After that, we treat about those principles of human rights education, set by a world program of United Nations. We close this theoretical section with a landscape of the situation of human rights education in Latin America. In the second part of this article, we bring in a brief way the dataset of interviews. Finally, we analysed this dataset, beneath the light of concepts we discussed in theoretical section, searching for your meanings.

**Key words:** Human Rights. Education. Tri-national Border.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>14</b>
2.1 SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	13
2.1.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	18
2.1.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA.....	19
2.2 PESQUISA DE CAMPO.....	21
2.2.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO.....	22
2.3 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	36
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que tinha o intuito de conhecer e compreender, em termos gerais, de que maneira, e a partir de quais fundamentos, as escolas públicas da região da Fronteira Trinacional (Brasil, Paraguai e Argentina), promovem uma educação voltada à formação em Direitos Humanos, valores e cidadania.

Para concretizar tais objetivos, a pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro teve como objetivo realizar um estudo sobre a teoria que aborda a temática. Com efeito, estudamos pesquisadores cujo foco é a educação da moralidade e em direitos humanos, além de analisar documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração dos Direitos da Criança. Em seguida, a partir da leitura do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, procurou-se compreender de forma mais precisa essa esfera da educação e as propostas pedagógicas para sua aplicação nos sistemas escolares. E, finalmente, para aproximar o estudo à nossa realidade, fizemos uma análise da situação na América Latina desde vários ângulos: o relativo ao legislativo, ao currículo, e à análise de materiais didáticos e possibilidades e princípios da formação de professores. O resultado desta etapa cumpriu uma função importante na elaboração deste artigo, no sentido de fornecer parâmetros para a compreensão da temática que pesquisou-se no campo.

Em um segundo momento, e com o objetivo de conhecer a Educação em Direitos Humanos, valores e cidadania nos sistemas escolares da Fronteira Trinacional, planejamos um estudo de campo. Este consistiu na aplicação de entrevistas, *in loco*, a docentes das redes públicas de ensino das cidades de Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú, para compreender o contexto real, o cenário prático destes conceitos, a partir das percepções do professorado. Os resultados obtidos a partir desta pesquisa foram analisados de maneira descritiva, em um primeiro momento, e em articulação com a teoria que envolve a temática, em um segundo momento.

Em síntese, o artigo é composto por uma fundamentação teórica, onde definimos e justificamos, principalmente, a ideia dos direitos humanos. Em seguida, são estabelecidos os princípios globais dessa ideia no âmbito da educação. Para começar a tratar da questão regional, apresentamos também um panorama dos avanços em matéria de educação em Direitos Humanos na América Latina. Na segunda parte do texto, trazemos os dados da pesquisa de campo. Primeiro estes são apresentados de forma bruta e logo são discutidos sob a teoria desenvolvida. Esperamos que a articulação entre

teoria e realidade favoreça conhecer, de maneira global, o panorama dos Direitos Humanos nas escolas da região fronteira. Questão que de fato, foi nosso objetivo.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Um dos tantos caminhos possíveis para entender o que são os Direitos Humanos é o campo da Filosofia. Optamos, então, por analisar estes direitos, ainda que sucintamente, desde um olhar filosófico.

Entendemos que para adentrarmos nesta seara, importa começar pela ideia do ser humano como relativamente ser para si, ou seja, consciente de si próprio. Dito de outro modo, como um ser consciente de sua existência no mundo (MILLAS, 1982). E esse mundo se apresenta de distintas maneiras, ou realidades, produto justamente da atuação humana. Logo, as realidades humanas não estão dadas, mas são indeterminadas e, de igual forma que nossa existência, estão em permanente construção. Essa ideia da construção humana se caracteriza pela projeção e criação, o que implica expressão de intencionalidade no seu atuar (PEÑAILILLO, 2009, p. 304). É possível chamar essa condição de indeterminação antropológica. Esta condição, logicamente, não quer dizer que o sujeito humano é independente do mundo físico, mas sim que ele manipula e utiliza o mundo objetivo como meio de produzir a sua existência (SAVIANI, 2013, p. 11). Cabe destacar, neste ponto, que além do ser ter consciência de si, o mundo se lhe apresenta constituído com a presença do outro e as colaborações e distensões que daí decorrem. Então, podemos entender que o ser humano é, por definição, gregário: precisa dos outros para seu desenvolvimento e atuação no mundo. É precisamente da consciência dessa alteridade e sua legitimação que surgem os valores, princípios e regras morais que viriam a cumprir um papel de regulador da consciência e da atuação.

O anterior também nos leva a pensar, entre outras coisas, que a intencionalidade humana permite ao ser vislumbrar e projetar o ideal, entendendo isto, em termos kantianos, como *dever ser* intrínseco à realidade humana. A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Immanuel Kant, ao buscar pelo “princípio supremo da moralidade”, sugere que esse problema tem como antessala para sua solução justamente a noção de *dever ser*. Uma ação, segundo Kant, tem conteúdo moral quando praticada por dever e não por inclinação imediata, medo ou coerção (KANT, 2011, p. 28). Disse, com efeito, o próprio Kant “Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende

portanto da realidade do objecto da acção, mas somente do *princípio do querer* (2011, p. 31)”

Projetar é isso, é lançar-se no imaginário e construção de uma ideia de mundo que ainda não é. Esse é o significado concreto do exercício da liberdade humana, que tem uma das suas matérias primas em nossa condição de indeterminação antropológica. Esse ideal, posto na condição de dever ser, constituem os valores, princípios orientadores da experiência, das formas de vida e de convivência (PEÑAILILLO, 2009, p. 305).

Os valores morais, por sua vez, são uma das bases dos reguladores e parâmetros éticos e morais. Assim também, na linha kantiana, que permeia parte da fundamentação dos direitos humanos, a moral constitui um dever ser. Trata-se de um *dever ser* onde a equação tu-eu é posta em prática. Onde, como aponta Peñailillo, “el prójimo aparece considerado análogamente a lo que es uno”, e essa legitimidade que se atribui ao “outro” é que constitui o seu direito (PEÑAILILLO, 2009, p. 308). Desta forma os direitos humanos constituem o reconhecimento da importância da pessoa humana tomada universalmente, já que a equação tu-eu se refere a todo ser humano, sem distinção de qualquer natureza.

Essa importância da pessoa humana tem, portanto, a contribuição da ética de Kant, que determina constituir o ser humano um “fim em si mesmo”:

Em toda a criação tudo o que se queira e sobre o que se exerça algum poder também pode ser usado *simplesmente como meio*; somente o homem, e com ele cada criatura racional, é *fim em si mesmo*. Ou seja, ele é o sujeito da lei moral, que é santa em virtude da autonomia de sua liberdade (KANT, *apud*, NODARI; SÍVERES, 2015, p. 274-275).

Que o ser humano seja fim em si mesmo significa, basicamente, que é sujeito de dignidade. Kant define esse conceito lançando mão da noção de valor intrínseco, acima de todo preço:

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade (KANT, 2011, p. 82).

Portanto, a partir da construção conceitual kantiana, podemos identificar essa noção central que interpela à dignidade da pessoa humana, seu respeito e promoção.

Como apontam Nodari e Síveres (2015, p. 275), se trata, por fim, do respeito à capacidade humana de escolha racional. O fim em si mesmo de que trata Kant se preenche de conteúdo quando nos referimos à realização humana, o pleno desabrochar de seu ser, potencialidades e projeção indeterminada.

Desde outro ângulo, essa reivindicação da importância humana também se fundamenta em um parâmetro ético onde o prazer e a felicidade são mais desejáveis que a dor e o sofrimento. Assim, o ser humano importa porque ele é sensível ao sofrimento. De forma que, tanto a ética deontológica (de raiz em Kant) quanto a teleológica (de raiz em Aristóteles) oferecem contribuições para a constituição dos direitos humanos. Segundo Isaiah Berlin, tanto os *imperativos categóricos* quanto à utilidade são justificações para resguardar a área de não interferência externa (BERLIN, p. 6<sup>1</sup>). Ou seja, o imperativo “age apenas segundo uma máxima que pode ser universalizada”, e o princípio da utilidade, segundo “deve se agir em prol do prazer da maioria”, são fórmulas e instrumentos que permitem alcançar a ação moral e a área da liberdade individual. Esses dois fundamentos de correntes éticas opostas se diferenciam porque o primeiro busca o bem em si mesmo, enquanto o segundo se preocupa com o bem que é promovido no mundo, mas ambos funcionam como limitação do arbítrio de pessoas, grupos e instituições sobre os indivíduos. Isso se torna claro se constatarmos que parte da ética apenas possui sentido na multiplicidade de sujeitos e perde completamente sua razão de ser no isolamento, de outros e do mundo.

Mas uma vez que essas questões estão postas, por que elas são relevantes? Qual é a importância dos direitos humanos e de sua concretização por meio da educação? O caráter social da importância da promoção concreta dos direitos humanos visa constituir uma sociedade composta por cidadãos “eticamente responsáveis que buscan el bien común (...)” (Peñailillo, 2009, p. 308). Bem comum que nada mais é que a expressão da equação tu-eu:

Os direitos humanos “[...] são fruto de nossas tentativas de gerar regras ou princípios que sirvam para compatibilizar e harmonizar nossos interesses mais básicos com os interesses de outros indivíduos, quer considerados isoladamente, quer em grupo” (DIAS, 2010, p. 268 *apud* NODARI; SÍVERES, 2015, p. 272).

---

<sup>1</sup> O texto carece de algumas informações nas referências, como o seu ano de publicação. Isso porque o arquivo digital a que tivemos acesso não as disponibilizava. Se o leitor quiser conferir a qualidade da tradução, pode ter acesso a ela através do link que se encontra nas referências deste artigo.

Pode-se inferir, então, que os direitos humanos constituem a tentativa de estabelecer um ponto pacífico nos conflitos de interesses que permeiam a sociedade humana. São um conjunto de condições, que pressupõe-se universais e de interesse de todos os que compõem a espécie humana, que objetivam o desenvolvimento integral de cada indivíduo. E isso é *conditio sine qua non* para a resolução de conflitos. Justamente porque os direitos humanos propõem um ambiente social de igualdade, em termos materiais e espirituais, o que permitiria o advento da democracia concreta, a forma ideal de resolução dos conflitos. Se não fôssemos capazes de concordar em alguns princípios básicos para a regência da vida, os grupos não existiriam.

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 1).

No mesmo sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos começa seu preâmbulo estabelecendo essa mesma conexão entre direitos humanos e pacificação das sociedades, ao afirmar que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 2).

Um último aspecto importante que devemos compreender no que concerne aos direitos humanos, é o histórico da sua ampla institucionalização no pós-guerra. Assim compreenderemos melhor como todos os conceitos anteriores tomaram forma no mundo concreto.

Em abril de 1945, na cidade de São Francisco, surge a *Organização das Nações Unidas* (ONU). Em 10 de dezembro de 1948 a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) foi aprovada pela ONU. Esses fatos possuem íntima relação com os horrores da Segunda Grande Guerra. Os crimes de lesa humanidade surgem, entre várias causas, do nacionalismo de Estados que eram soberanos no âmbito da política internacional, isto é, que não possuíam nenhum intermediário na relação com os demais Estados e com os indivíduos de seu próprio território. Assim, nessa época os direitos humanos são propostos como o instrumento de pacificação das sociedades. Segundo Casado Filho (2012), tanto esses direitos quanto as organizações que os promoviam se

tornaram a partir de 1948 o critério normativo na relação entre os Estados e Estados/indivíduos, sendo amplamente aceito pela maior parte dos países da orbe.

A DUDH é o documento mais traduzido do mundo, é amplamente conhecida e serve como sustentáculo a toda uma *Rede Internacional de Proteção aos Direitos Humanos*. Nesse sentido, há mais de 80 instrumentos internacionais, em que destacam-se: a *Carta Internacional de Direitos*, que inclui o *Pacto sobre Direitos Civis e Políticos*, ratificado por 144 países e o *Pacto sobre Direitos Económicos e Sociais*, ratificado por 142; a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, ratificada por 156 países; a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*, ratificada por 165 países; a *Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes*, ratificada por 119 países; e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, ratificada por 191 países. Em 1994, 184 dos 191 países membros da ONU haviam aderido à declaração.

Alguns dos direitos que a DUDH prevê para todos, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião, origem social ou de nascimento, são os direitos à: vida, liberdade, proteção legal contra discriminação, audiência pública e imparcial, asilo político, uma nacionalidade, fundar uma família, propriedade, liberdade de expressão e pensamento, associação política, proteção social, trabalho, lazer, saúde, alimentação, habitação e educação gratuita (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 4-15).

Como exemplo mais concreto acerca dos efeitos da declaração podemos citar o caso de Jean-Paul Akayesu, julgado pelo Tribunal Penal Internacional para a Ruanda, que se tornou a primeira pessoa a ser declarada culpada pelos crimes de genocídio e contra a humanidade (Folha de São Paulo, 1998).

Não obstante o avanço no plano legal e jurídico, podemos dizer que as grandes potências do mundo ainda promovem uma política internacional baseada em interesses alheios aos da promoção dos direitos humanos (ZIMMERLING, 2004, p. 94). Nesse sentido, outro obstáculo que se coloca no caminho da efetivação desses direitos é a atual política segregacionista de grande parte dos países. A política do “nós e eles”, mais bem representada pela defesa e combate ao terrorismo e a formulação imagética do imigrante como o invasor que acirra o mercado de trabalho. Zimmerling (2004) destaca alguns efeitos negativos que isso tem na consolidação dos direitos humanos. Entre eles, as violações dos direitos humanos são desconsideradas quanto às praticadas pelos Estados considerados “bons”.

Essa institucionalização teve como consequência a promoção dos direitos humanos através da educação formal, uma das instituições sociais mais universais e abrangentes no mundo ocidental. Não obstante, além da abrangência, a escola permite a formação do sujeito, um dos elementos mais importantes na construção de uma cultura dos direitos humanos.

### 2.1.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em 2004, a Oficina do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e a UNESCO produziram e submeteram à Assembleia Geral da ONU o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Esse programa se encontra em sua quarta etapa e ainda está em vigência. Ele foi precedido pelo Decênio (1995-2004) das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos, que promovia estratégias de educação em direitos humanos no nível nacional.

Entre os principais objetivos do programa está: 1. Estabelecer um consenso no entendimento dos princípios e metodologias da educação em direitos humanos. 2. Proporcionar um marco para a adoção de medidas pelos agentes públicos. 3. Aumentar a cooperação entre os governos e níveis de governo (Nações Unidas, 2005, p. 5-6).

Tais princípios citados acima são a seguir especificados. Eles buscam promover: 1. A interdependência e universalidade dos direitos humanos. 2. A valorização das diferenças. 3. A análise de problemas relativos aos direitos humanos, como a pobreza, os conflitos e a discriminação. 4. A instrumentalização das pessoas da capacidade de determinar suas necessidades relativas aos direitos humanos. 5. Conhecimentos sobre os mecanismos de proteção aos direitos humanos. 6. Métodos pedagógicos participativos. 7. A pertinência dos direitos humanos na vida cotidiana dos educandos (Nações Unidas, 2005, p. 6).

Mas para além de princípios teóricos, o programa em questão também sugere caminhos práticos para a aplicação de suas orientações. Assim, o processo educativo deve contemplar o seguinte: a transversalidade curricular, isto é, que todos os momentos do processo educativo deve conduzir à aprendizagem dos direitos humanos. Ou seja, esses direitos devem estar presentes no plano de ensino e materiais didáticos e estarem no horizonte dos métodos pedagógicos e da formação docente; a prática dos direitos humanos deve fazer parte do cotidiano da escola; os estudantes devem participar da vida escolar. Não obstante, como esses princípios de caráter global são vertidos em práticas

no contexto da América Latina? Da legislação à formação docente, trazemos a seguir um panorama geral da educação em direitos humanos em nossa região.

### 2.1.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

Como é de conhecimento histórico, a onda de ditaduras na América Latina, entre os anos 60 e 80, tardou significativamente o avanço desses direitos. Mas não apenas. Os regimes autoritários não somente atrasaram a implantação de políticas nesse sentido, mas foram inclusive autores de violações sistemáticas dos direitos humanos. Mortes, torturas, sequestros e prisões arbitrárias formam o teatro de horror que tomou conta do continente naquela etapa da história da América Latina (FRAGA; MAHLKE, 2010, p. 99).

Nos anos 70, as ditaduras da região se juntam para reprimir movimentos de resistência aos regimes, aliança conhecida como Operação Condor (FRAGA, 2010, p. 96). O que agrava a situação. De forma que o avanço dos direitos humanos na época ficam resumidos na luta de movimentos populares pelo fim das prisões políticas, torturas e assassinatos cometidos pelos governos.

Com a redemocratização dos países da região, já na segunda parte dos anos 80, os direitos humanos voltam ao cenário político como balizadores necessários para a construção de novas sociedades, inspiradas no Estado Democrático de Direito. Ainda assim, mesmo com o fim dos regimes ditatoriais, apenas a partir dos anos 2000 verifica-se progressos significativos em matéria de educação em direitos humanos.

Assim, já na década de 90, os progressos da educação em direitos humanos foram escassos na América Latina. Tanto no que se refere às dimensões do currículo, da formação de professores e da planificação nacional do tema em um programa. O único progresso notável da região, com base no *Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos*, o IIDH, ocorreu no nível formal e legislativo. O que quer dizer que a educação em direitos humanos é considerada e abordada nas constituições nacionais e nas leis nacionais de educação de todos os países latino americanos (RODINO et al, 2016, p. 96-97).

Por outro lado, o cenário do período compreendido entre 2000 e 2012 é bem mais promissor. As conquistas são representáveis através dos seguintes pontos (RODINO et al, 2016, p. 98): 1. A menção da Educação em Direitos Humanos na legislação dos países, quando estes tratam de caracterizar as bases da educação; 2. A ampliação, na legislação, do conceito de educação, abrangendo a educação em valores, em direitos e

para a cidadania; 3. A incorporação, pela legislação nacional, dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

De forma que, apesar das particularidades de cada país latino americano, todos lograram, ao menos na dimensão normativa, reconhecer a educação como um direito a ser democratizado, como uma prática a ser orientada por valores humanamente desejáveis como a justiça, paz e igualdade e como um âmbito formativo que deve incluir os direitos humanos em seu currículo. A partir disso, departamentos e instâncias governamentais foram criadas para a promoção dos direitos humanos e a sua materialização na vida educacional (RODINO et al, 2016, p. 99).

Além disso, ampliou-se o reconhecimento do direito à participação estudantil na escola, através do fomento de órgãos de representação estudantil e espaços para a deliberação discente (RODINO et al, 2016, p. 100-101). De modo que, nos anos 2000, a educação em direitos humanos e cidadania foi incorporada satisfatoriamente à legislação dos países da América Latina.

Mas se a educação em direitos humanos é uma exigência dos países, nos perguntamos se existe, para além de ser uma exigência formal, um movimento no sentido de tornar possível a concretização da lei, através do currículo, dos materiais didáticos, da metodologia desses materiais e da formação de professores.

Com relação ao currículo, não identificou-se, através do IIDH, nenhuma disciplina específica sobre os direitos humanos. Esses direitos são frequentemente abordados ou em alguma disciplina de ética ou de forma transversal. Porém, registrou-se um crescimento da presença dos temas dos direitos humanos nos graus primário e secundário do ensino (RODINO et al, 2016, p. 103). Aquele tema que recebe uma maior atenção dos currículos é o da igualdade e combate à discriminação.

Por outro lado, a presença dos direitos humanos na legislação que trata do currículo educacional é ainda superficial, já que o conceito não recebe uma suficiente definição e exposição de seus fundamentos e princípios (RODINO et al, 2016, p. 104-105). Além disso, o currículo carece de uma abordagem histórica dos direitos humanos que indique sua construção progressiva e as personalidades que fizeram e fazem parte dessa construção (RODINO et al, 2016, p. 106-107). O conceito de cidadania se encontra anacrônico, já que muito nacionalizado, o que impede uma visão sobre o planeta e o ser humano como um todo. Ainda, estuda-se mais as normas dos direitos que as instituições que devem protegê-los.

Com relação ao material didático, notou-se neles um significativo crescimento dos conteúdos de direitos humanos (RODINO et al, 2016, p. 110-111). Ao contrário do caso analisado acima, em que nos referimos ao currículo, os livros didáticos dão maior atenção à construção histórica dos direitos humanos, tratando também das personalidades que foram relevantes nessa construção. Porém, uma insuficiência desses materiais é que eles tendem a tratar dos problemas sociais sem abordá-los como fenômenos que constituem violação dos direitos humanos.

A metodologia desses materiais, por sua parte, progrediu no sentido do pensamento crítico e autônomo, através da maior presença de exercícios que exigem a atividade do estudante. Segundo Rodino (2016, p. 118), observa-se progresso também quanto ao maior número de projetos para a otimização da convivência escolar, que expressa a preocupação com a formação em direitos e a convivência democrática, mas a formação de professores é a área que menos se desenvolveu no sentido da educação em direitos humanos. Essa formação, inicial ou continuada, ainda é muito negligente com a pedagogia em direitos humanos.

Agora que temos um panorama dos conceitos e cenários gerais propostos ao longo dos pontos anteriores, podemos tratar do contexto específico das escolas da Fronteira Trinacional (Brasil-Argentina-Paraguai). Para tal, optamos por conhecer como os professores dessa região entendem, justificam e aplicam práticas relativas aos direitos humanos na escola.

## **2.2 PESQUISA DE CAMPO**

Como já dito, para concretizar os objetivos propostos no início deste artigo, optamos por fazer um breve estudo de campo a partir de entrevistas aplicadas a docentes do Ensino Básico que atuam na Tríplice Fronteira. O estudo foi desenvolvido nos cânones da pesquisa qualitativa. Dessa forma, além de dados que podem ser quantificáveis, buscamos aqui os significados e conteúdos dos conceitos e práticas relatadas pelos docentes em torno ao tema do nosso interesse, a saber, Direitos Humanos, Valores e Cidadania na Escola. Como estes dados foram obtidos de primeira mão, provindos da fala das pessoas, favorecem uma leitura interpretativa (DEMO, 1995, p. 241). Segundo Elliott (1997), a investigação de campo em educação, para além de se relacionar com os problemas experimentados pelos estudantes, deve ser associada aos problemas que experimentam os docentes ou às percepções que eles têm de um fenômeno no contexto

da escola. Elliot argumenta que deve se abandonar a ideia de que são os investigadores e teóricos os que detectam e definem os problemas educativos. Com efeito, pensa que para conhecer um problema real no campo educacional, o pesquisador está praticamente obrigado a valorizar a voz dos que levam a cabo, em grande parte, a educação: os professores e professoras.

Como indicamos, optamos pela elaboração e aplicação de uma entrevista semi estruturada como instrumento de pesquisa. Essa, por sua vez, consiste na aplicação de questões previamente estabelecidas, mas com perguntas abertas que permitem ao entrevistado se expressar com liberdade, bem como ao pesquisador ampliar a discussão ou questionar para além das perguntas anteriormente previstas (LAKATOS, 2003, p. 197).

Em relação ao local e público, foram objeto das entrevistas docentes das redes públicas que atendem alunos do Ensino Fundamental II. Conseguimos entrevistar sete professores: três brasileiros atuantes em Foz do Iguaçu, dois paraguaios que lecionam em Ciudad del Este e dois argentinos de Puerto Iguazú. A maioria desses docentes são do sexo feminino. A ideia inicial era entrevistar três professores de cada país, mas alguns imprevistos não permitiram.

É válido dizer ainda que a escolha de entrevistar sujeitos desses três países e não restringir a pesquisa à Foz do Iguaçu nos dá uma visão mais ampla da região, uma vez que tratam-se de três países, com programas e sistemas educacionais distintos.

O tema básico das entrevistas consistiu em aspectos associados à Direitos Humanos, Valores e Cidadania na escola. Conforme nossa compreensão, estas variáveis são ligadas de maneira íntima e qualquer estudo sobre direitos humanos torna-se um pouco mais completo com as discussões que envolvem valores e cidadania. Assim, o objetivo básico da aplicação deste instrumento foi compreender como estas três dimensões formam parte das práticas pedagógicas nas escolas públicas da região fronteiriça.

A entrevista foi construída da seguinte forma. Um primeiro item para conhecer questões associadas à trajetória do entrevistado na rede pública de ensino e condições laborais relevantes no exercício da profissão. Um segundo item, cujo objetivo foi compreender como o professor valoriza o sistema escolar em relação ao cultivo dos Direitos Humanos. Um terceiro item foi pensado para entender a forma como os professores valorizam a educação em valores e cidadania. Um quarto e último, teve por

meta conhecer se os professores observam condutas, nos seus estudantes, que refletem alguns tipos de preconceitos (étnicos, raciais e de gênero).

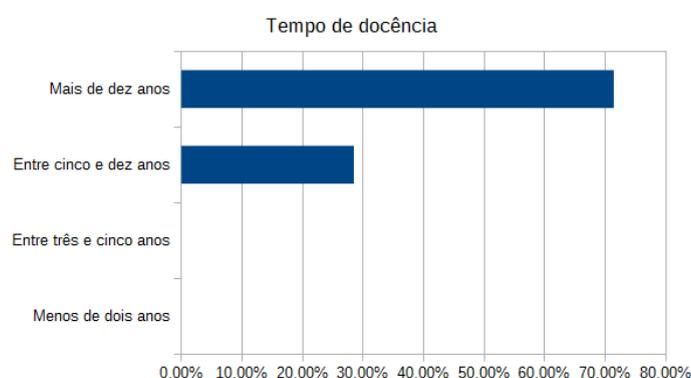
### 2.2.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

As respostas abertas da entrevista a seguir, foram analisadas e sintetizadas nos cânones do análise geral de dados qualitativos, nos seguintes passos propostos por Bogdan e Biklen (1994, p. 221) e Creswell (2007, p. 195-199): 1. Digitalizar todo o material; 2. Ler detidamente toda a informação para fazer uma classificação geral e agrupar material ou ideias semelhantes; 3. Revisar a agrupação lendo o material classificado várias vezes e estabelecer as primeiras conclusões. 4. Revisar novamente todo o processo anterior de modo a encontrar possíveis erros na interpretação ou observar novas ideias antes não consideradas. 5. Escrever o relatório de análise de dados a partir das conclusões observadas utilizando um estilo narrativo-descritivo para apresentar os resultados e fazer as interpretações, extraindo e fazendo compreensível o significado dos dados, para todo tipo de leitor.

Primeira parte: Questões profissionais do(a) entrevistado(a).

1. A primeira pergunta visava conhecer o tempo de experiência pedagógica dos docentes. Isto poderia nos indicar, de alguma forma, o nível de autoridade das respostas dos professores. Com efeito, a primeira pergunta foi: **“Há quantos anos você é professor(a) e exerce docência?”**

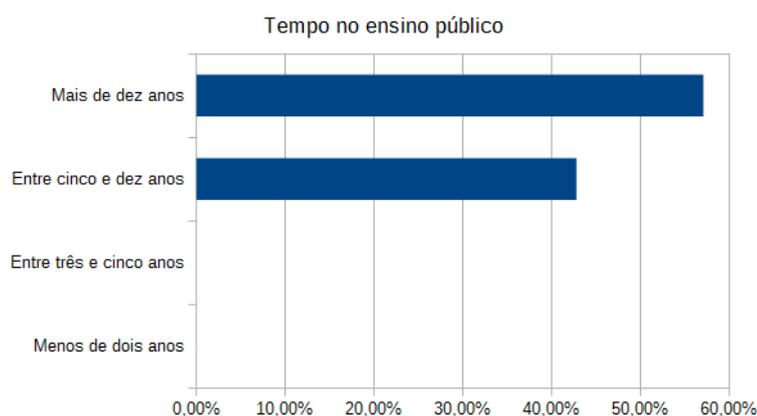
Apresentamos as respostas na tabela abaixo em forma de gráfico:



As respostas permitem, tranquilamente, constatar que todos possuem mais de cinco anos em sala, enquanto a maioria possui mais de dez anos de experiência. Isto é

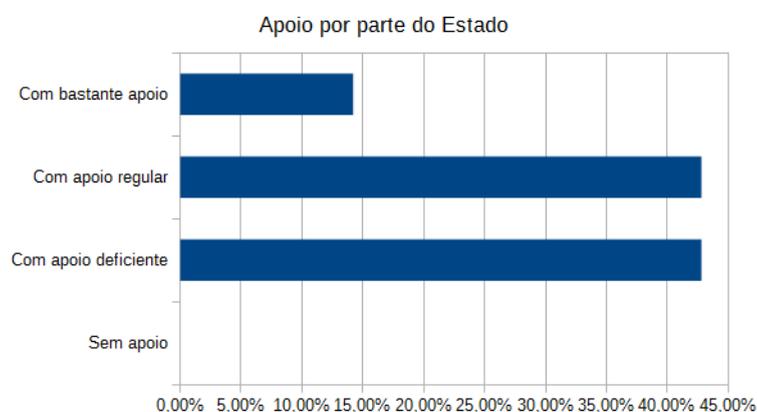
importante, pois se relaciona com a confiabilidade das respostas abaixo, além de conferir maior propriedade dos docentes para falarem de questões escolares sobre as quais possuem suficiente experiência.

2. A segunda pergunta deste item tem relação com a primeira, mas aqui procurávamos identificar o tempo de experiência no ensino público. Perguntamos: **“Deste período de tempo, quanto foi dedicado ao ensino público?”**



Podemos concluir, facilmente, que trata-se de docentes que têm experiência suficiente para, não só falar enquanto educador experiente, mas também como educador no ensino público.

3. Na terceira pergunta, tentamos indagar sobre o apoio governamental, através da impressão que os docentes têm a respeito. Daí poderíamos extrair o cenário do papel dos órgãos públicos na educação em geral. **“Em que medida você sentiu-se apoiado(a) em suas atividades pedagógicas, em relação à disposição de materiais pedagógicos de qualidade ou cursos de aperfeiçoamento gratuitos, por parte do sistema público de ensino?”**



Como se pode observar, a grande maioria, 85,6%, declaram apoio regular ou deficiente do sistema público. Apenas uma pessoa declara ter tido bastante apoio. Nesse

sentido, podemos atribuir boa parte das insuficiências educacionais ao papel limitado dos governos (MARQUES et al, 2007 p. 12-13).

3.1. Em seguida pedimos que os professores justificassem a resposta à pergunta anterior. Estas se encontram a seguir:

R1: Materiais não gratuitos e generalistas.

R2: Materiais não gratuitos e cursos sem qualidade.

R3: Materiais generalistas e escassos.

R4: Há cursos oferecidos pelo Estado, mas são insuficientes; Ausência de materiais ofertados e lobby das editoras de livros didáticos.

R5: Não há apoio pedagógico em termos de tecnologia, assistência social e psicológica.

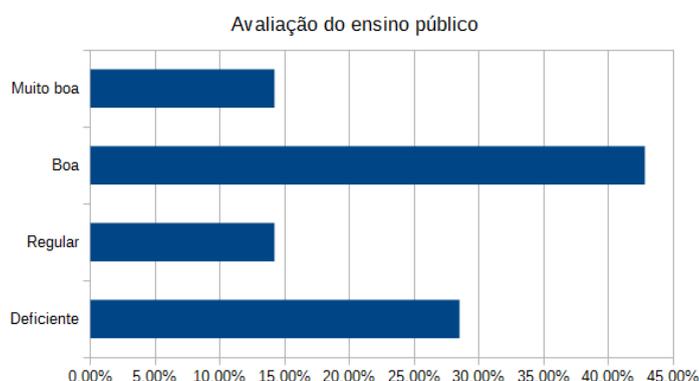
R6: Cursos de formação continuada obrigatórios e materiais didáticos satisfatórios.

R7: Se sentiu regularmente apoiada porque para poder participar dos cursos de capacitação deveria pagar alguém para ficar dando aula em seu lugar.

Os entrevistados justificaram o apoio limitado dos governos apontando para: a não-gratuidade, generalismo e escassez dos materiais didáticos; a insuficiência, baixa qualidade e inacessibilidade dos cursos de capacitação.

Segunda parte: Valoração do sistema escolar e da educação em direitos humanos.

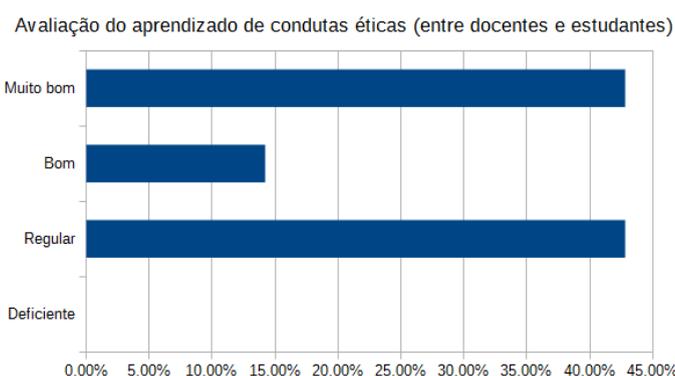
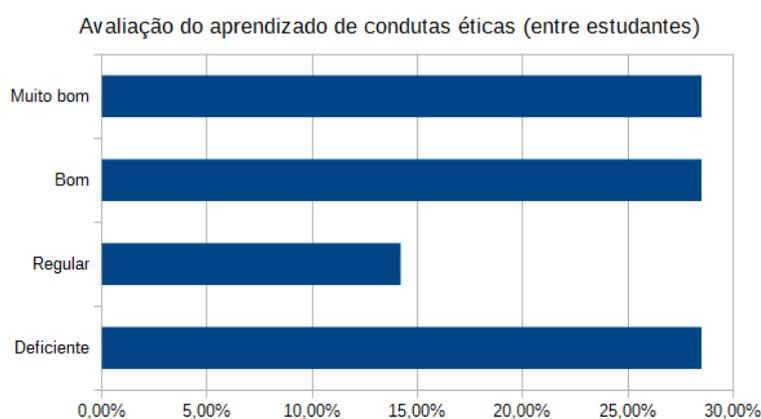
4. Ainda como desdobramento da pergunta imediatamente anterior, pedimos uma avaliação da educação ofertada, de forma a verificar se essa tem correspondido aos desafios que a própria realidade educacional apresenta: **“De maneira geral, como você avalia o ensino público em relação à educação dada aos estudantes?”**



Como consta acima, 42,8% disseram que o ensino público é deficiente ou regular, enquanto 57% o consideram bom ou muito bom. Observa-se assim certa dificuldade em

extrair conclusões através desses dados. Se o papel do Estado se mostrou limitado na pergunta acima, é razoável dizer que as respostas aqui dizem respeito ao esforço individual dos próprios professores. Embora as políticas educacionais tenham muitas carências, pode ser que essas sejam compensadas (apenas em parte) pelo esforço diário dos docentes que fazem o impossível diante de condições não favoráveis.

5. Com a quinta pergunta, e já tendo um panorama básico da experiência dos docentes entrevistados, pretendíamos começar a indagar mais diretamente sobre o tema da nossa pesquisa, isto é, DDHH, Valores e Cidadania. Com efeito, a pergunta era: **“Em termos gerais, como você avalia o ensino, aprendizado ou construção de condutas éticas que favoreçam o convívio (respeito, capacidade de diálogo, solidariedade, companheirismo, etc.) entre estudantes e entre estudantes e professores?”**



**5.1** Para compreender melhor as respostas às opções anteriores, a pergunta 5 solicitava: **Justifique as respostas anteriores.**

R1: “muito bom” para ambas as colunas; justificou o cenário dizendo que, em sua escola, a ética é um eixo transversal.

R2: “muito bom” para ambas as colunas; A boa situação nesse quesito foi justificada por conta da substituição do antigo sistema de “regulamento” por um “acordo entre todos”.

Além disso, trata-se de uma comunidade pequena, o que permite relações mais afetuosas.

R3: “regular” para ambas as colunas; Citou a socialização como um aspecto positivo entre os estudantes, mas indicou a presença dos preconceitos. E acentuou que o respeito dos estudantes diante dos docentes é baseado no autoritarismo e não na integração entre as partes.

R4: “bom” para ambas as colunas; Com respeito à relação estudantes/docentes citou a empatia entre as partes como a chave para a boa convivência. Disse também que há cumplicidade entre os estudantes, apesar dos casos de agressividade e bullying. Essa cumplicidade, acrescentou, se deve ao aspecto disciplinador da escola.

R5: “deficiente” para a primeira coluna e “regular” para a segunda; Disse que não há respeito entre os estudantes e que os professores carecem de companheirismo.

R6: “bom” na primeira coluna e “muito bom” na segunda; Justificou que o êxito nessa questão se deve ao diálogo, à presença de psicólogos e de entrevistas com os pais quando surgem problemas.

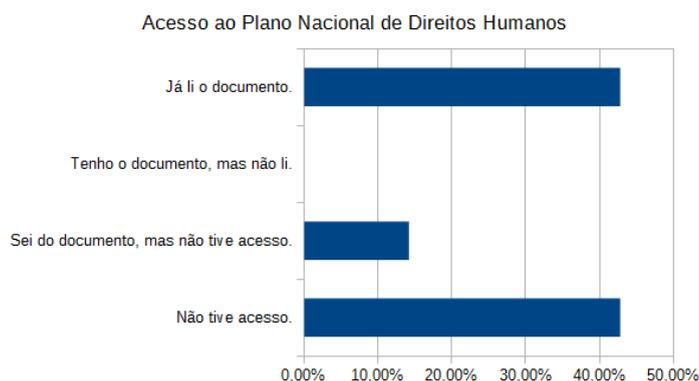
R7: “deficiente” para a primeira coluna e “regular” para a segunda; E disse que não há respeito entre os estudantes mas há entre estudantes e docentes, porque aqui se configura uma relação de autoridade.

Percebe-se que aqueles que indicaram um cenário favorável o justificaram a partir da transversalidade, do diálogo, da empatia, da atuação de psicólogos e o apoio dos pais. Para quem o cenário em sua escola é desfavorável à construção de relações saudáveis, isso se deve à presença de preconceitos, o desrespeito entre estudantes e o autoritarismo na relação estudantes/docentes.

6. Com o intuito de saber se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é conhecido e incorporado à prática desses professores, fizemos a seguinte questão: **“No ano 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, junto com a Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a UNESCO, elaboraram o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*<sup>2</sup>. O professor(a) teve acesso a este documento? Por favor, escolha só uma das seguintes alternativas para sua resposta:”**

---

<sup>2</sup> Brasil, Argentina e Paraguai possuem um plano nacional de Direitos Humanos.



Ainda que uma maioria não expressiva, vemos que 57% não leram o documento em questão. Outros 42,8% já o fizeram. Número esse que talvez possa corroborar o real avanço da educação em direitos humanos em nossa região, já descrita no presente artigo. No entanto, a maioria não parece engajada nesse esforço nacional em torno do tema.

7. A seguir, perguntamos pela natureza conceitual dos direitos humanos e a importância que o docente atribuía a tais direitos dentro do processo educativo. Queríamos saber se o professor trazia uma noção conceitual adequada do tema, e além disso, se conferia importância a ele. Apenas a partir dessas condições seria capaz de tornar a formação em direitos humanos parte relevante de sua prática pedagógica. Colocamos: **“Independentemente do acesso ao documento, o que o(a) professor(a) entende por Direitos Humanos e por Educação em Direitos Humanos, e qual a relevância desses conceitos?”**

R1: Já leu o documento; Definiu DH como aqueles direitos que protegem de injustiças. Destacou a importância dos alunos se apropriarem deles.

R2: Definiu DH como conjunto de direitos que garantem a dignidade humana. Já a educação em direitos humanos seria a luta por sua vigência.

R3: Não teve acesso ao documento; Também definiu DH como garantia da dignidade humana. Promover trabalhos na escola que tratam do respeito da pessoa humana foi definido como educação em direitos humanos. A intolerância na sociedade seria o que justificaria a importância da presença desse conceito na escola.

R4: Já leu o documento; Para esse docente, DH são um conjunto de compromissos, em termos de justiça e igualdade, que a sociedade tem com cada indivíduo. A importância desses direitos na escola estaria em sua contribuição para a coesão social.

R5: Sabe do documento, mas não teve acesso; Definiu DH como algo que tem relação maior com a legislação. E a educação desses direitos como transmissão de valores que acontece em todas as disciplinas e por todos os agentes da comunidade escolar.

R6: Já leu o documento; Para o docente, DH são direitos inerentes ao ser humano. Já a orientação sobre os próprios direitos e obrigações constituem a educação em direitos humanos.

R7: Não teve acesso; Definiu DH como direitos que as pessoas possuem enquanto humanas. A educação em direitos humanos seria um conjunto de normas, pautas e comportamentos.

Como síntese das respostas, podemos afirmar, sob a luz da fundamentação que trouxemos no início do artigo, que a noção da definição de direitos humanos e de educação em direitos humanos é satisfatória. No entanto, o problema é que apenas duas respostas indicaram a relevância desses conceitos.

8. Além disso, buscamos saber das preferências metodológicas desses docentes com relação ao cultivo dos direitos humanos. Assim poderíamos analisar como essas preferências favorecem o trabalho em torno dos direitos. Por isso: **“De que maneira você acha possível trabalhar os Direitos Humanos na escola? Das seguintes opções, escolha só duas.”**



Se sobressaíram aqui as metodologias da transversalidade e das dinâmicas dialógicas, ambas entendidas como essenciais no processo de construção dos direitos humanos. Essas serão objeto de discussão maior abaixo, quando formos analisar os dados.

10. Partimos então a investigar como os docentes convertem em práticas pedagógicas as concepções relativas aos Direitos Humanos. Pedimos para relatarem:

**“Que práticas você tem realizado ou observado nas práticas docentes de outros colegas que favoreçam a promoção e valorização dos Direitos Humanos pelos estudantes?”**

R1: Atividades lúdicas.

R2: Discussões sobre situações cotidianas e fatos históricos; e projetos na comunidade que busquem sanar alguma violação dos direitos humanos.

R3: Já observou debates sobre o assunto e o movimento estudantil como contexto que permitiu ideias e ações sobre esses direitos.

R4: Promoveu discussões sobre fatos históricos.

R5: Não especificou nenhuma atividade relacionada ao tema.

R6: Afirmou que valores, como a solidariedade, são trabalhados com base na observação da conduta discente.

R7: Destacou o combate à discriminação em sala e o respeito docente diante das individualidades dos alunos.

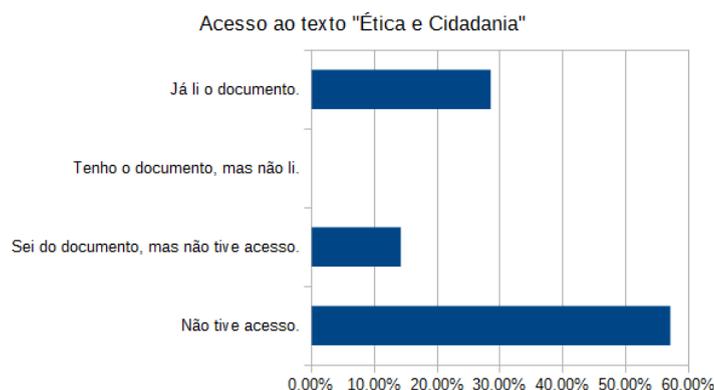
É possível constatar aqui a indicação de atividades muito relevantes ao tema, como o debate sobre situações cotidianas e os projetos na comunidade e no movimento estudantil. Mas a maioria não citou atividades específicas, lançando mão de “generalismos” em suas respostas.

Terceira parte: educação em valores e cidadania.

11. A terceira parte do questionário foi dedicada aos valores e cidadania, temas que consideramos adjacentes aos direitos humanos. Primeiro perguntamos se os docentes haviam lido o documento base de seus países a respeito. O objetivo aqui também era verificar engajamento. Assim: **“No ano 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em conjunto com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, publicou o texto *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*<sup>3</sup>. O professor(a), teve acesso ao documento?”**

---

<sup>3</sup> Ainda que com nomenclaturas distintas, Brasil, Argentina e Paraguai possuem planos de trabalho para a cidadania na escola.



Como se vê, expressivos 71,3% não leram o documento base, de seus respectivos países, sobre valores e cidadania. Esses parecem constituir assuntos ainda mais negligenciados que os direitos humanos.

12. De novo, uma vez que entendemos que a compreensão é condição da prática, perguntamos pela definição da educação em valores e cidadania: **“Independente do acesso ao documento, o que o(a) professor(a) entende por educação em valores e cidadania?”**

R1: Fundamental para a convivência em sociedade.

R2: É a construção da cidadania crítica, e não apenas conformista, diante da sociedade. Essa construção deve ser vivenciada e não apenas teoricamente abordada.

R3: Hesitou mas disse que a educação em valores e cidadania tem a ver com a valorização da pessoa humana.

R4: Conhecer os próprios direitos e deveres.

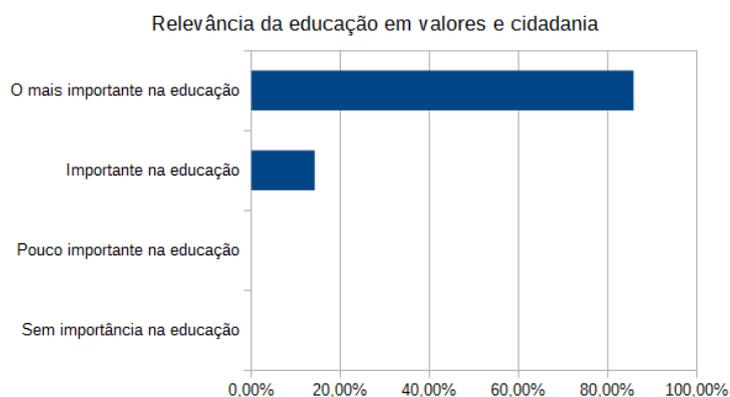
R5: Aprender a viver em sociedade.

R6: Orientação sobre valores éticos, religiosos, culturais e estéticos. A educação em cidadania seria a compreensão sobre direitos e deveres.

R7: Não soube responder.

Como podemos distinguir, dois professores definiram a cidadania como consciência dos direitos e deveres e outros dois apontaram os valores e cidadania como fundamentais para a convivência em sociedade. Outro professor, pelo contrário, disse que a cidadania deve ser crítica, e não apenas conformista. De modo que a maioria concebe cidadania como socialização do indivíduo às regras e normas sociais.

13. Além da compreensão, outra condição óbvia da prática é a valorização. Dessa forma, tratamos de questionar: **“Se pensarmos na educação em valores e educação para a cidadania, que relevância você outorga a elas?”**



Os resultados aqui são indiscutíveis. Todos consideram essa dimensão formativa importante na educação e a grande maioria entendem os valores e a cidadania como o aspecto mais importante da educação.

13.1. Para ampliar a questão anterior, recorreremos a uma nova pergunta: **“Por favor, justifique a resposta da pergunta anterior.”**

R1: É a base da sociedade.

R2: Uma das funções mais importantes da escola é a construção da cidadania.

R3: É importante aprender a discutir e a lutar pelos próprios direitos em uma sociedade já estabelecida.

R4: A compreensão dos direitos e deveres permite à parcela social mais humilde a mobilidade social.

R5: Não respondeu com clareza.

R6: Porque é importante aprender a respeitar normas e cumprir obrigações.

R7: Porque os valores são muito importantes para um bom relacionamento.

Como é possível concluir, a importância dos valores e cidadania se deve à sua relação com a coesão social e na relevância dessa formação para a luta pelos próprios direitos e mobilidade social.

14. Para investigar em um nível mais concreto como os valores e cidadania são cultivados, fizemos a seguinte indagação: **“Que práticas você tem realizado ou observado nas práticas docentes de outros colegas que promovam o cultivo de valores éticos e formação da cidadania?”**

R1: Palestras de conscientização.

R2: Projetos de intervenção comunitária.

R3: Promoveu uma atividade, a partir de um poema, sobre o papel do negro na formação do Brasil. Com esse conhecimento em mãos os alunos produziram revistas sobre o tema.

R4: Através do estudo histórico do modo de vida das pessoas de outras épocas.

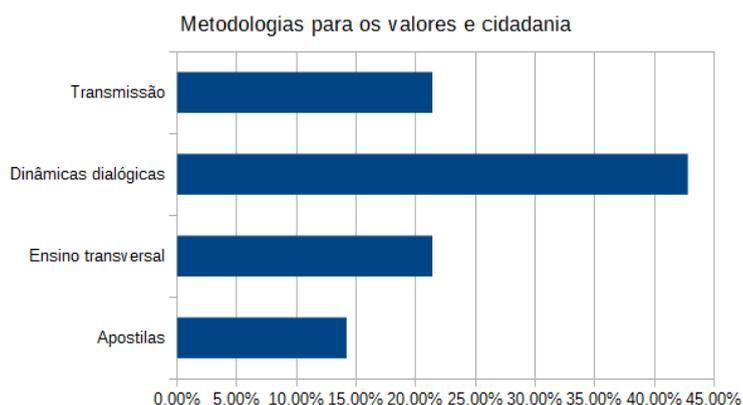
R5: Comentou de atividades a partir de filmes.

R6: O processo de eleições do movimento estudantil.

R7: Um projeto sobre valores que promovia atividades práticas sobre algum valor que o grupo escolhia. Por exemplo, se o tema em questão fosse a amabilidade, os estudantes ficavam na entrada da escola dizendo “bom dia”, “boa tarde”...

Das respostas elencadas, destaca-se: os projetos comunitários, a atividade sobre o papel do negro na formação do Brasil, a atividade que promovia prática de valores e a participação no movimento estudantil.

15. Mais uma vez, levamos os professores a refletirem sobre as abordagens metodológicas e didáticas do assunto. Queríamos saber de que forma esses profissionais entendem que é preferível tratar de valores e cidadania. Assim: **“De que maneira considera que é possível trabalhar valores éticos e a cidadania na escola? Por favor, das seguintes opções, escolha só duas.”**



Aqui vemos que há uma preferência clara pelo diálogo sobre todas as demais opções. No entanto, as outras alternativas também foram consideradas. Enquanto o diálogo soma 42,8% das escolhas, as demais alternativas se dividem, de maneira equilibrada, na escolha de 57% dos docentes. Diferente de quando tratamos da didática relativa aos direitos humanos, aqui se atribui relevância para todas as metodologias.

15.1. Logo, para entender em que se fundamentam tais respostas, solicitamos: **“Por favor, justifique a resposta da pergunta anterior.”**

R2: Considera o exemplo docente chave para o ensino; Além de um diálogo reflexivo e emancipador.

R3: Entende que a primeira alternativa já está incluída nas outras duas que escolheu (“temáticas éticas” e “diálogo”). E que a última alternativa fica dependendo da formação individual do docente, que pode trazer diversos preconceitos consigo.

R4: Vê o trabalho a partir das mídias como empoderador, porque informa e estimula a criticidade. Já o diálogo seria relevante para conseguir o engajamento dos estudantes.

R5: O diálogo é relevante para o mapeamento do interesse discente como ponto de partida do processo docente.

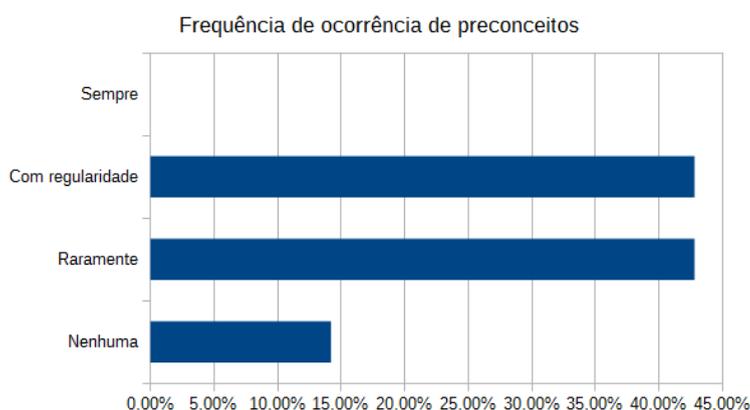
R6: A partir da compreensão docente porque não se pode ensinar o que não se pratica; A partir de temáticas éticas transversais porque todos os professores devem demonstrar uma conduta ética.

R7: O diálogo favorece a compreensão do aluno; Além disso, o docente deve dominar o conteúdo para que possa transmitir.

As justificativas fazem referência, principalmente: à importância do exemplo docente; o diálogo como forma de emancipar, engajar e tornar um conteúdo compreensível.

Quarta parte: questões específicas.

16. Os objetos desta terceira e última parte do questionário foram os preconceitos e discriminações. Os direitos humanos, valores e cidadania possuem íntima relação com a busca por construir uma sociedade mais solidária e inclusiva. Na primeira questão desta parte, nossa ideia era saber se os preconceitos são manifestações frequentes na escola. Indagamos: **“Com que frequência você observa condutas que denotam preconceito étnicos, raciais e/ou de gênero entre os estudantes?”**



Como apresentado em gráfico, não é possível fazer uma asserção monocromática sobre a frequência de ocorrência dos preconceitos. Em alguns contextos eles são raros enquanto em outros se apresentam de forma regular.

17. Em seguida, pedimos que os docentes justificassem sua escolha anterior: **“A que se deve esta frequência? Como se manifesta, pode dar exemplos?”**

R1: Sem resposta.

R2: Não há graves problemas mas às vezes surgem comentários discriminatórios.

R3: Isso se deve à sociedade, que é em grande parte intolerante, e ao nível de consciência ainda em desenvolvimento dos estudantes. Os preconceitos se manifestam através de piadas, indiferença, apelidos e agressão física em alguns casos.

R5: Se deve à estrutura familiar; O bullying e piadas que exploram estereótipos são as formas sob as quais esses preconceitos aparecem.

R6: Também se deve à estrutura familiar; O bullying é a principal manifestação.

R7: À família; Citou o caso de um aluno transsexual que era vítima da indiferença dos colegas.

Entrevemos com as respostas que o bullying e a indiferença são as principais manifestações de discriminação.

18. Para ampliar ainda mais nossa compreensão, tratamos de questionar “a quem” ou “ao que” esses docentes atribuíam a causa dos preconceitos: **“Quais são as causas dessas condutas? Quem ou o que tem a maior responsabilidade?”**

R2: Uma cultura machista e desprezo pelos estrangeiros; os meios de comunicação e a própria escola.

R3: A noção de indivíduo isolado da coletividade; A sociedade como um todo.

R4: A família.

R5: A família, escola e governo.

R6: A estrutura familiar.

R7: Aqueles que discriminam.

A família em primeiro lugar, e em seguida a escola, governo, a cultura patriarcal e xenofóbica, os meios de comunicação e o individualismo foram elencados como principais causas.

19. Por último, para verificar se os professores tinham em mãos boas ferramentas pedagógicas para enfrentar esse cenário, tratamos de inquirir o seguinte: **“Que atividades pedagógicas você acha que devem ser praticadas para trabalhar valores que não favoreçam, nos alunos e nas alunas, condutas de racismo, preconceito e/ou discriminação?”**

R2: Aquelas que favoreçam a inteligência emocional e a empatia. Além de promover atividades que permitam o contato com diversos contextos socioeconômicos.

R3: É necessário que esses temas sejam discutidos cotidianamente e não apenas em um momento específico.

R4: Debates.

R5: Palestras de conscientização.

R6: Acampamentos em que se discute os preconceitos e discriminação.

R7: Diálogos, debates e torneios esportivos.

A partir das respostas é possível chegar à conclusão que para os entrevistados o fato de superar preconceitos depende, especialmente, de três fatores: 1. Favorecer o contato com diversos contextos sociais; 2. Formação de hábitos; 3. Debates.

## 2.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira parte do questionário estabelece o perfil dos professores entrevistados. É preciso termos essas informações em conta para sopesar de forma mais adequada os dados que extraímos da atual pesquisa. Como é possível perceber, a experiência docente dos professores que participaram da pesquisa é bastante ampla, com 71,4% superando

dez anos de prática em sala de aula. O que nos permite atribuir mais legitimidade aos dados, uma vez que se trata de profissionais que conhecem e estão muito habituados ao seu meio.

A segunda questão buscou garantir que a realidade que estamos abordando aqui se refere ao da educação em seu âmbito público. A educação em direitos humanos, como política universal de Estado, é dependente da educação pública e não deve estar inteiramente submetida à iniciativa privada. O alcance da escola pública permite a concretização de um Plano Nacional de Direitos Humanos, com penetração ampla e profunda na sociedade. Além disso, a educação pública e gratuita garante o direito de todos à instrução, previsto pelo artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 14).

Como os dados aqui indicam, mais da metade da amostra já atua há mais de dez anos no ensino público, enquanto 42,8% possuem entre cinco e dez anos de experiência na escola pública. Assim, pode-se dizer que os dados dizem respeito, em grande parte, à realidade da educação pública.

Em seguida, percebemos que grande parte do apoio que o Estado oferece a esses professores é deficiente ou regular. Note que aqui não nos referimos apenas à questão específica dos direitos humanos, mas à educação como um todo. Os professores justificaram esse cenário apontando que os materiais disponíveis aos professores são escassos, não gratuitos e generalistas, isto é, não respondem às necessidades específicas do contexto de cada escola. Já os cursos ofertados foram descritos como “sem qualidade”, “insuficientes” e difíceis de acessar.

Quando tratamos da qualidade do convívio entre os estudantes e entre estudantes e professores, aqueles professores que se mostraram satisfeitos com a condição de sua escola no quesito em questão apontaram a transversalidade da ética, o diálogo, a empatia, a atuação de psicólogos e o apoio dos pais como elementos que sustentam essa boa condição. Já para os professores para quem a situação é “regular” ou “deficiente”, as causas elencadas foram a presença de preconceitos, o desrespeito entre estudantes e o autoritarismo na relação estudantes/docentes.

Verificamos com a pergunta seguinte que 57% dos professores não leram o documento máximo de seus respectivos países sobre educação em direitos humanos. É verdade que o documento não deve orientar apenas as ações dos professores, mas de forma mais ampla, de políticas educacionais, instituições e sociedade civil como um todo. No entanto, o engajamento e a integração de cada professor nesse esforço nacional e

internacional é de suma importância. De modo que, o que conseguimos auferir aqui é esse nível de engajamento.

Com relação à definição de direitos humanos, podemos perceber que todas as respostas trazem uma noção conceitual satisfatória. Seja como proteção da pessoa humana, como conjunto de compromissos com cada um que a sociedade deve satisfazer, ou como direitos inerentes ao ser humano, cada resposta apresentou um aspecto da definição de direitos humanos. Com Peñailillo e Kant (2009 e 2011) vimos como a atribuição de legitimação ao outro e a dignidade são centrais para a definição de direitos humanos. Outro ponto essencial, como consta na DUDH, é a inerência desses direitos ao ser humano, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 5).

A educação em direitos humanos foi definida como a etapa da concretização desses direitos, como promoção de trabalhos pedagógicos sobre eles, como transmissão de valores, como orientação sobre direitos e deveres e, por fim, como conjunto de normas. Apenas duas respostas apresentaram a justificativa da importância desses conceitos. Essas foram a remissão da intolerância na sociedade e a busca por maior coesão social.

Já vimos também, na primeira parte, como os direitos humanos favorecem essa coesão, ao constituir um ponto pacífico na diversidade de interesses dos grupos e indivíduos. No entanto, o índice de justificação sobre a relevância desses conceitos é pequeno, e isso nos alerta para o risco da limitação retórica e da falta de prática no cotidiano escolar. A capacidade de atribuir razões é um dos pilares da motivação íntima para colocar em prática um conjunto de ideias.

Quando perguntamos pelas metodologias ideais para o cultivo dos direitos humanos se sobressaíram o ensino transversal (35,7%) e as dinâmicas dialógicas (42,8%). O ensino transversal tem uma base teórica muito interessante. Mas como notamos na seção em que tratamos do cenário da educação em direitos humanos na América Latina, a transversalidade pode ser uma forma de dissolver a obrigatoriedade do tema e impedir o implemento de disciplinas específicas. Ao constituir responsabilidade de todos os professores e na ausência de uma disciplina específica, corre-se o risco dos direitos humanos ficarem esquecidos e perderem espaço para os conteúdos específicos, a prioridade de sempre dos professores. A transversalidade é essencial, mas pode

coexistir com disciplinas específicas sobre direitos humanos para a garantia plena de sua abordagem.

Com essa ressalva, podemos então reconhecer o caráter essencial do ensino transversal, uma vez que a educação moral pode ser tomada como a finalidade da própria educação (CRISTI; MARTÍN, 2018, p. 10). Os conteúdos e disciplinas específicas são “meios” e existem em função dos objetivos da formação em valores e para a cidadania (ARAÚJO, 2008, p. 1995). Já as dinâmicas dialógicas são centrais para a visão construtivista, em que os alunos não apenas reproduzem, mas criam ideias, ações, e são coautores do conhecimento e de sua própria identidade (ARAÚJO, 2008, p. 194). Além disso, segundo a ONU, os métodos participativos são um dos princípios da educação em direitos humanos. Através deles é que o ambiente se torna propício ao desenvolvimento da liberdade de expressão e pensamento, dois dos direitos presentes na DUDH.

Perguntamos em seguida sobre as práticas pedagógicas que os professores aplicaram ou observaram tendo em vista os direitos humanos. A primeira metodologia que destacamos é a do debate sobre situações cotidianas. Como tratamos acima, a promoção da análise de problemas sociais e da pertinência dos direitos humanos na vida cotidiana do estudante são princípios estabelecidos pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Debates sobre o desemprego, a fome, a crise habitacional e a falta de saneamento básico, podem funcionar como um ensejo ao conhecimento e valorização do direito ao trabalho, à alimentação, à moradia e à saúde, todos propostos na DUDH.

Já a aplicação de projetos na comunidade também trabalham esses princípios do Programa Mundial, além de dar a conhecer os “mecanismos de proteção aos direitos humanos”. Araújo (2008, p. 1998) sugere ainda que os projetos são a concretização pedagógica do construtivismo. Um contexto adequado à análise e síntese de informações, planejamento de ações, resolução de problemas e criação de novas ideias, processos que tornam o estudante um sujeito ativo no seu aprendizado. Por último, uma professora citou o movimento estudantil como ambiente privilegiado ao cultivo dos direitos humanos. Possibilidade essa que também favorece conhecimentos sobre os mecanismos de proteção desses direitos, já que tais mecanismos são, em grande parte, de caráter político.

O cenário da compreensão dos professores sobre a educação em valores e cidadania é o seguinte. Dois professores definiram a cidadania como consciência dos direitos e deveres e outros dois apontaram os valores e cidadania como fundamentais

para a convivência em sociedade. No entanto, outro professor disse que a cidadania deve ser crítica, e não apenas conformista.

Afinal, a cidadania pode ser compreendida não apenas como consciência de direitos e deveres, mas como engajamento e participação na própria construção e contínua reformulação desses direitos e deveres. Outro aspecto do debate é pensarmos em cidadania como estatuto político. Desse modo, Hannah Arendt entende o conceito como pertencimento à uma ordem jurídica capaz de resguardar a proteção dos indivíduos (LOBATO; PEIXOTO, 2013, p. 52). Assim passamos do dever do indivíduo para o dever da comunidade, da humanidade. O indivíduo deve cumprir com certos preceitos para se adequar à uma vida social, mas em contrapartida, a comunidade como um todo deve garantir a proteção dos indivíduos. Por isso a omissão diante de horrores que não nos afetam, mas afetam a outros, é tão condenável.

Esse estatuto permite o acesso e participação no espaço público (LOBATO; PEIXOTO, 2013, p. 53). E desse modo, pode-se voltar à noção de cidadania que primeiro elencamos, a saber, como participação ativa na construção da sociedade.

Em síntese, a conceituação de cidadania dos docentes se mostra limitada ao engajamento às normas, uma etapa importante da formação, mas que sozinha não favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos. Concepção mais ampla é pensarmos em cidadania como participação ativa e, ainda, como proteção jurídica garantida pela comunidade.

A educação em valores e cidadania foi considerada, por 85,7% dos professores, o aspecto mais importante da educação. O que parece justificar que esses temas tenham um lugar privilegiado na educação por meio do ensino transversal, que já discutimos acima. As respostas foram fundamentadas em dois eixos. Primeiro, na importância da formação em valores e cidadania para a coesão social. Segundo, na relevância dessa formação para a luta pelos próprios direitos e pela mobilidade social.

A seguir, novamente perguntamos por aquelas práticas pedagógicas que os docentes observaram ou aplicaram, mas agora tendo em vista os valores éticos e a cidadania. Apareceram mais uma vez os projetos comunitários, que já comentamos. Outra professora realizou uma atividade sobre o papel do negro na formação do Brasil. Em seguida os estudantes produziram revistas sobre o assunto.

Essa atividade é um excelente exemplo de educação em valores, porque permite o contato e a valorização de grupos historicamente vítimas de segregação. A valorização da diversidade é um dos focos centrais nessa dimensão da educação. Nesse sentido,

outro projeto interessante que aqui destacamos promovia práticas relacionadas à algum valor específico. Visitas em hospitais, como relatado, podem ser ótimas oportunidades para trabalhar a empatia. Por último, na esteira de uma sugestão docente, a cidadania pode ser desenvolvida por meio do incentivo à participação no movimento estudantil.

Ações como essa satisfazem o aspecto da construção dos valores que diz respeito à formação de hábitos. Há ainda, pelo menos, mais duas dessas dimensões da educação moral. Essas são a cognitiva e a afetiva. A primeira requer a capacidade de justificar condutas ou opiniões morais. A segunda depende da capacidade compreensiva de adaptar o juízo moral às situações concretas e particulares (PUIG, p. 115, 1995).

Na décima quinta pergunta indagamos acerca das opções pedagógicas que os professores achavam mais adequadas ao cultivo dos valores e cidadania. E mais uma vez os métodos dialógicos e a transversalidade se destacaram. Não obstante, “a transmissão dos valores e cidadania através da compreensão do docente” disputou a preferência dos professores com a “transversalidade”. Aqueles que escolheram a “transmissão pelo docente” justificaram que o exemplo do professor é fundamental no processo. Como já indicamos, um dos aspectos a ser considerado na educação moral é a dos hábitos. É preciso que os estudantes desenvolvam práticas virtuosas cotidianamente. Para isso, o ambiente escolar deve oferecer modelos pessoais dos valores que se busca promover, e no seu dia a dia, as práticas desejadas devem possuir presença constante (PUIG, p. 110, 1995).

O diálogo, a principal escolha dos docentes aqui, nos remete à possibilidade de desenvolver valores a partir da construção dialógica da personalidade moral, teoria de Josep Puig. Tem lugar aqui a promoção das controvérsias e conflitos morais, que geram crises cognitivas e demandam sua solução por parte do estudante (PUIG, p. 113, 1995). Ainda sobre o potencial dialógico, dois professores apontaram esse método como importante no engajamento por parte dos estudantes.

Quando trata-se de cidadania, o diálogo mais uma vez é imprescindível. Se falar em cidadania, em poucas palavras, é falar de participação, então o diálogo talvez seja a primeira oportunidade para estimular a expressão e o posicionamento. Além disso, o trabalho com as mídias é especialmente relevante para a cidadania, como afirmou um professor que as indicou como importantes para a criticidade. Ainda nesse sentido, o trabalho com jornais e revistas permite despertar interesse em questões políticas e sociais.

Na terceira parte do questionário pudemos identificar que o bullying e a indiferença são as principais manifestações de discriminação. A família em primeiro lugar, e em seguida a escola, governo, a cultura patriarcal e xenofóbica, os meios de comunicação e o individualismo foram elencados como principais causas. As formas de superação da vigência do racismo, preconceitos e discriminação, segundo os próprios professores, depende de favorecer o contato com diversos contextos sociais, a formação de hábitos e os debates. A compreensão da particularidade de cada indivíduo é uma boa opção para lidar com preconceitos e discriminação, uma vez que os preconceitos se caracterizam por uma generalização categórica sobre um indivíduo ou determinado grupo (PINHEIRO, 2011, p. 216). O autor indica a necessidade da educação como forma de gerar consciência dos mecanismos do funcionamento do preconceito, auxiliando com que os educandos o identifiquem em si e nos outros.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estabelecemos na apresentação, tínhamos à vista conhecer as formas e as razões pelas quais a educação em Direitos Humanos, valores e cidadania é cultivada nas escolas da Fronteira Trinacional. Ainda que algumas questões específicas ficaram inconclusivas, como aquela relativa à avaliação do ensino público e a outra em que perguntamos sobre a frequência da ocorrência dos preconceitos em sala, todas as demais ofereceram dados claros e homogêneos. Por conta dessa unidade, pudemos construir o cenário geral que buscávamos. A seguir, apresentamos um resumo desse.

Como já é recorrente na literatura que trata de questões educacionais no Brasil, o apoio do Estado foi mais uma vez caracterizado como insuficiente, tanto em termos de materiais didáticos como de cursos de capacitação. Talvez por isso, percebeu-se também um pequeno nível de engajamento dos professores ao Plano Nacional de Direitos Humanos.

O convívio entre os diversos atores das escolas mostrou-se marcado por preconceitos, desrespeito e autoritarismo, mas também pelo diálogo e empatia. O que torna inviável uma única conclusão a respeito da qualidade desse convívio. No entanto, cabe alertar para a presença dos preconceitos, uma forma de violência simbólica capaz de estigmatizar, traumatizar e gerar transtornos mentais.

Por outro lado, apresentaram uma compreensão conceitual adequada da definição de direitos humanos e das metodologias ideais para o seu cultivo, mas a maioria não justificou a importância da educação em direitos humanos. Embora entendam os conceitos de forma teórica, e ainda que considerem os temas transversais o aspecto mais importante da educação, os docentes parecem não conseguir fundamentar essa opinião.

Quanto à materialização dessa compreensão teórica por meio de atividades pedagógicas, a maioria não especificou práticas relacionadas, lançando mão de certos “generalismos” em suas respostas. Isto é, tais respostas não traziam um nível mínimo de aprofundamento, com alguns detalhes adjacentes, e se limitavam a afirmações como “fazemos atividades com filmes”.

Ainda assim, boa parte dos docentes citaram atividades muito relevantes à construção dos direitos humanos, as quais analisamos acima. São propostas, recomendadas inclusive por estudiosos da educação em direitos humanos, que atestam o excelente grau de preparo e comprometimento de muitos professores que entrevistamos. Seria uma enorme injustiça não reconhecer e valorizar esses casos.

Apesar de considerarem a educação em valores e cidadania o aspecto mais importante da educação, a educação em cidadania é entendida como adaptação às normas, e menos como participação ativa que leva à transformações sociais. Aderir às normas valorizadas socialmente é um passo importante na construção do sujeito, mas por si só não garante a formação de sujeitos participativos. Ainda assim, todas as práticas pedagógicas descritas apresentaram pertinência e relevância para o tema. O mesmo podemos dizer das preferências metodológicas dos professores, transversais, dialógicas e a partir do exemplo.

O bullying e a indiferença surgiram como a principal forma de discriminação a ser combatida na escola.

Por último, estamos cientes que esta pesquisa não esgota, de modo nenhum, a compreensão da situação dos direitos humanos nas escolas da Fronteira Trinacional. Nosso foco, no estudo de campo, foi fazer uma análise segundo a percepção que os docentes possuem da educação em Direitos Humanos, valores e cidadania na região fronteira. Esperamos que nosso trabalho colabore para que outros estudos ainda sejam realizados e deste modo compor uma compreensão mais ampla da educação na fronteira.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: Caminhos para uma Educação em Valores. **Pro-Posições**; v. 19, n. 2 (56) - maio/ago; 2008.

BERLIN, I. **Dois Conceitos de Liberdade**. Tradução Aline Mesquita, UFABC. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-ZLHzAcvfuUMGFhYldLQjFzemc/edit>; Acesso em 19/08/2018.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer: Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

CASADO FILHO, N. **Direitos Humanos e Fundamentais**. São Paulo - SP: Saraiva, 2012.

CRISTI, M. A.; MARTÍN, X. Educación Moral en Sudamérica: Un Sistema Pedagógico de Transversalidad. **Revista Brasileira de Educação**; vol. 23, 2018.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª Ed: São Paulo: Atlas, 1995.

ELLIOTT, J. **La Investigación Acción en Educación**. España: Morata, 1997.

FRAGA, G. W.; MAHLKE, H. A Operação Condor e os Direitos Humanos na América Latina. **Diálogo**; nº 16, jan-jun 2010, p.89/105.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela: Lisboa - Portugal: Edições 70 LDA, 2011.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed: São Paulo: Atlas: 2003.

LOBATO, A. O. C; PEIXOTO, C. C. Pensar a Cidadania em Hannah Arendt: Direitos a ter Direitos; **Direitos Sociais Fundamentais: Contributo Interdisciplinar para a Redefinição das Garantias de Efetividade** / Organizadores Josirene Candido Londero e Carlos André Hüning Birnfeld - Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

MARQUES, E. P. et al. Educação Pública: Falta de Prioridade do Poder Público ou Desinteresse da Sociedade?. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum**; 17(3), 2007. p. 08-20.

MILLAS, J., Fundamentos de los Derechos Humanos. **Revista Análisis**. Santiago de Chile, 1982.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Janeiro de 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>; Acesso em: 28/07/2020.

NAÇÕES UNIDAS. *Proyecto Revisado del Plan de Acción para la Primera Etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. 2 de março de 2005. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/planaction.aspx>; Acesso em 11/07/2020.

NODARI, P. C.; SÍVERES, L. Dos Direitos Naturais aos Direitos Humanos e a Dignidade Humana; **Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul**, v. 20, n. especial, 2015. p. 263-280.

PEÑAILILLO, P. La Razón de Ser de los Derechos Humanos. La Perspectiva de Jorge Millas: Campeador que Rompe Todas sus Lanzas y Destroza el Corazón en la Batalla. *Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*. Valparaíso; nº 27, 2009. p. 301-311.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**; v. 16, n. 46, jan.|abr. 2011.

PUIG, J. M. Construcción Dialógica de la Personalidad Moral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 8, 1995. págs. 103-120.

RODINO, A. M.; TOSI, G.; FERNÁNDES, M. B.; ZENAIDE, M. N. T. **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11ª Ed: Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

ZIMMERLING, R. Los Derechos Humanos en un Mundo Globalizado y Unipolar. **Isonomía**. No. 20, Abril de 2004.

**Tribunal condena ex-premiê de Ruanda**. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 de setembro de 1998. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft05099804.htm>> Acesso em: 26/07/2020.