

## Educação em direitos humanos: discursos, possibilidades e desafios curriculares

Zelania Carmo Silva<sup>1</sup>

Benedito Eugenio<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo discutimos acerca da importância dos direitos humanos para a educação. Destacamos o papel dos processos educacionais na defesa e garantia destes direitos. A metodologia empregada é qualitativa do tipo bibliográfica. Revisitamos alguns autores que tem se dedicado ao estudo da temática e apontamos para a importância do fortalecimento de estudos acerca do papel e do lugar ocupado pela educação em direitos humanos no currículo das instituições educacionais, considerando as possibilidades e desafios para a implementação de um currículo que esteja a serviço do fortalecimento da democracia e da emancipação das classes populares.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos; Currículo; Cidadania.

## Human Rights Education: discourses, possibilities and curricular challenges

**Abstract:** In this article we discuss the importance of human rights for education. We emphasize the role of educational processes in the defense and guarantee of these rights. The methodology used is qualitative of the bibliographic type. We have reviewed some authors who have dedicated themselves to the study of the subject and point out the importance of strengthening studies about the role and place of human rights education in the curriculum of educational institutions, considering the possibilities and challenges for the implementation of a curriculum that is at the service of strengthening democracy and the emancipation of the popular class.

**Keywords:** Human rights education; Curriculum; Citizenship.

### Introdução

Este texto apresenta uma discussão acerca da intrínseca relação entre a educação e os Direitos humanos, destacando o papel dos processos educacionais na defesa e garantia destes direitos, sobretudo no contexto atual em que o Brasil vivencia a repercussão do segundo impeachment presidencial de sua história política, acompanhado por ameaças de ruptura de conquistas educacionais do movimento docente, tal como a proposta da Escola sem partido, assim como a reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Os sistemas educacionais, por meio de processos educativos democráticos, exercem primazia na promoção de uma educação em direitos humanos na medida em que priorizam em sua estrutura e ação

---

1 Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/UESB). Graduada em Pedagogia (UESB). Professora da Rede Municipal de Itapetinga e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual da Bahia.).

2 Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen).

pedagógica, a formação política e social do indivíduo, instrumentalizando-o para questionar sistemas e articulações discursivas excludentes e violadoras da cidadania, bem como participar da construção de mecanismos que possibilitem a materialização dos direitos fundamentais que abrangem a diversidade e os grupos sociais destinatários dos direitos humanos preconizados inicialmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1948.

O Brasil assume o compromisso com uma educação em direitos humanos em meados dos anos de 1980, após intensa mobilização da sociedade civil no processo de transição política de um período de 20 anos de golpe militar (1964-1984) para o retorno da democracia, protagonizando lutas pela afirmação do processo de (re) democratização, fato considerado por Candau (2000, p. 73) como o “início de um trabalho sistemático de educação em direitos humanos” no país.

Ainda nessa década, nossos legisladores, tensionados pelos movimentos sociais, trazem para o texto da Constituição Federal, aprovada em 1988 com o título de “Constituição cidadã”, as recomendações e garantias da DUDH, balizando os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade nos direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais garantidos na Carta Magna e caracterizados como direitos fundamentais interligados, pois conforme explica Piovesan (2010, p. 191), “a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa”.

Importa ressaltar que nas últimas décadas o Brasil avançou significativamente na direção da formulação de políticas públicas sociais e educacionais voltadas para a formação política e cidadã, a diversidade e emancipação de sujeitos de direitos, por meio da implementação de políticas curriculares que questionam modelos políticos e educacionais eurocêntricos, monoculturais e hierarquizados, na perspectiva da descolonização do currículo e promoção de justiça e equidade social, demandas que pautaram lutas seculares de identidades sociais, a exemplo do movimento negro, movimento indígena, feminista, a exemplo das Leis 10639/03 e 11645/08, o Programa Brasil sem homofobia e diretrizes curriculares específicas para a educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação em direitos humanos.

No campo educacional, destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>3</sup> (PNEDH), no ano de 2003; a aprovação de Políticas afirmativas direcionadas à diversidade de gênero, raça e classe social e que inserem no currículo escolar o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.

Contudo, apesar dos avanços normativos e nas diretrizes curriculares, vê-se que o modelo educacional vigente ainda não superou as marcas da sociedade excludente que concebe direitos enquanto privilégio restrito a uma pequena parcela da população, (re)produzindo assim a lógica da desigualdade e (re)validando práticas sócio-educativas que não contemplam a diversidade, a diferença e as identidades que constituem estes espaços, negando a estas o direito a uma educação em direitos humanos, o que resulta na inferiorização de conhecimentos e de grupos sociais silenciados e subalternizados, que ainda hoje disputam possibilidades de construção da cidadania, definida por Hannah Arendt como sendo “o direito a ter direitos” (LAFER, 1997, p. 58).

Ademais, o processo de transição de poder político-partidário iniciada em 2016, com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, classificado por cientistas políticos contemporâneos como “golpe de

---

3 A elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR. A primeira versão foi lançada em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Fonte: (Plano Nacional de Educação em Direitos humanos, 2007, p. 12).

Estado”<sup>4</sup>, e consolidada em 2018, com a eleição de forças políticas da extrema direita, se sedimenta na retomada de políticas reformistas preconizadas pela fragilização de direitos de cidadania e redução de investimentos em áreas e serviços fundamentais como saúde e educação, além do enfraquecimento de forças populares de resistência ou de ações contra-hegemônicas afetadas pelo esvaziamento de sentido de cadeias discursivas que advogam por justiça social e pelo empoderamento das classes subalternizadas.

Nesse contexto de ameaças à democracia, faz-se pertinente avançar e fortalecer estudos acerca do papel e do lugar ocupado pela educação em direitos humanos no currículo das instituições educacionais, considerando as possibilidades e desafios para a implementação de um currículo que esteja a serviço do fortalecimento democrático e da emancipação das classes populares, proposta deste artigo.

## A Educação em Direitos Humanos no Brasil

A oficialidade dos direitos humanos emerge num contexto revolucionário que pretendia o fim de sistemas hegemônicos marcados pela exclusão e violência contra a vida humana, sustentados por discursos xenofóbicos, racistas e etnocêntricos visando a ordem e o progresso. Assim, a DUDH, de 1948, surge na contramão deste sistema, aglutinando discursos de proteção à vida, promoção da paz em vistas a igualdade e liberdades da pessoa humana, princípios que nortearam as Constituições Federais e arcabouço jurídico de países signatários da ONU, a exemplo do Brasil, que em 1988, por meio da Assembleia Constituinte, trouxe para sua Carta Magna as recomendações e princípios da DUDH.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 oferece os pilares para a produção de políticas curriculares voltadas para a formação de sujeitos que questionam modelos hegemônicos e protagonizam lutas pela emancipação e democratização de direitos civis, políticos e sociais. Em 1996, por meio do Decreto nº 7.037/1996, é lançado no Brasil o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que passa por duas reformulações nos anos de 2002 (PNDH II) e 2010 (PNDH III), trazendo um eixo que trata da Educação em Direitos humanos e reiterando o compromisso do país com esta importante dimensão da educação.

A partir dos anos 2000, com a ascensão de forças políticas de esquerda, esta articulação ganha centralidade e organicidade nas políticas públicas educacionais, conforme enfatizado por Ramos e Frangela (2013, p. 14):

No Brasil, a partir dos anos 2000, o estreitamento da relação entre direitos humanos e educação ganhou visibilidade por meio de projetos, leis, incentivos e a consolidação de políticas públicas voltadas para a temática, o que se institucionalizou como política de governo com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do Ministério da Educação que, em 2011, ampliou sua perspectiva de ação e passou a se designar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nessa perspectiva, em 2003, o Estado brasileiro oficializa a educação em direitos humanos enquanto política pública, criando o PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), lançado pela Secretaria de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Educação e Ministério da Justiça. Vê-se que o Plano dialoga com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394/1996 e tencionou a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) por meio do Parecer nº 8/2012 e da Resolução CNE nº 1/2012, visando orientar a prática e a funcionalidade desta dimensão da

4 Em 31 de agosto de 2016 a então presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe de Estado. Este, para esconder seu caráter trágico-burlesco foi difundido pela mídia golpista como sendo um processo de “Impeachment” em defesa da democracia (DIAS, 2018, p. 65).

Educação em todos os níveis e setores educacionais (BRASIL, 2013, p. 12).

Portanto, ao analisar a trajetória dos direitos humanos no Brasil, vale considerar que passos significativos no campo jurídico e oficial foram dados desde o processo de redemocratização do país, dando vazão a discursos preocupados com uma educação para os direitos humanos, conforme lembra Candau (2000).

Além disso, conforme enfatizado por Casali (2018, p. 567):

No Brasil, políticas curriculares recentes permitiram importantes avanços nos direitos humanos no que se refere aos direitos à diferença e à diversidade. No segundo governo Lula algumas leis tornaram-se marcos históricos nesse sentido, como as Leis que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), a Lei do PROUNI (Lei 11.096, de 13/01/2005), a Lei de cotas (Lei 12.711, de 29/08/2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) – que traçam diretrizes para o ensino de todos os grandes temas relativos aos direitos humanos e à diversidade cultural.

A produção de políticas públicas e curriculares se forja em processos discursivos de negociação e articulação de demandas e interesses, envolvendo assim, diferentes sujeitos e sentidos. Por outro lado, na atual conjuntura do Brasil, a discussão acerca destas questões tornou-se cara à sociedade brasileira que vivencia os efeitos da expansão dos discursos conservadores que tangenciam as políticas públicas destinadas às classes populares e fomentam a imposição de reformas em áreas sociais e educacionais que poderão limitar a liberdade de expressão, de manifestação do pensamento e autonomia pedagógica, bem como a democratização de direitos de cidadania, impactando a ordem democrática e esvaziando os discursos e experiências que operam no sentido de uma educação em e para os direitos humanos. Conforme defende Silva (2015), a democracia é condição *sine qua non* à realização dos Direitos Humanos e enquanto prática política pode evitar que os direitos humanos caiam no vazio e no descrédito.

Nessa perspectiva, Casali (2018, p. 561) reitera que:

No Brasil, o Golpe de 2016 instituiu um governo ilegítimo, corrupto e reacionário, que vem desmontando o pouco de social democracia instituída no país, e implantou uma política econômica e social que recua pelo menos 80 anos na história, destruindo direitos adquiridos e submetendo os trabalhadores a negociações assimétricas e exploradoras num mercado de trabalho recessivo. Graves recuos são observados também na política educacional, com o congelamento dos recursos do Plano Nacional de Educação, a Reforma do Ensino Médio que submete a educação aos interesses do mercado de trabalho e o enquadramento das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) em parâmetros menos de unidade que de homogeneidade nacional.

Portanto, frente à realidade (im)posta, os agentes políticos e sociais que protagonizaram as articulações e mobilizações em prol das políticas direcionadas à formação de sujeitos de direitos, vêem-se diante do desafio originário de suas demandas, a resignificação da luta e da mobilização pela materialidade do direito a uma educação em e para os direitos humanos. Para tanto, demanda-se inicialmente o mapeamento e análise crítica dos efeitos dos discursos carregados de intencionalidade ideológica que circundam as questões relativas aos direitos humanos, além da aglutinação de forças equivalentes em torno da defesa e ampliação das políticas sociais e curriculares de educação em direitos humanos implementadas nas últimas décadas, considerando os desafios e as possibilidades evidenciadas nesse processo.

## Definições, discursos e sentido de direitos humanos

Inquieta-nos o fato de após 70 anos de promulgação da DUDH e crescente aumento na aprovação de

leis, acordos e convenções internacionais que abrangem a proteção dos direitos nas diversas dimensões da vida humana, ainda coexistem ambivalência discursiva em torno da legitimidade dos Direitos humanos, repercutindo em tensionamento polissêmico desta matéria.

Os meios de comunicação e as redes sociais tornaram-se campos disputados e explorados por órgãos governamentais, entidades privadas, movimentos sociais e, sobretudo, por grupos reacionários que utilizam indiscriminadamente estes recursos para a propagação de campanhas e massificação de idéias antagônicas em relação aos direitos humanos, em suas diversas dimensões. Assim, esses agentes e mecanismos sociais disputam com as instituições de educação tradicionais a transmissão e fixação de ideias e discursos que operam na difusão de princípios ideológicos e sendo constituídos e empregados por diversos organismos, de cunho conservador ou progressista, de esquerda ou de direita, atuam na perspectiva de formar mentalidades e forjar identidades.

Essas articulações e ambivalências nos provocam a pensar sobre a produção e os efeitos desses discursos que circundam os direitos humanos, aqui entendidos pela perspectiva discursiva teorizada por Laclau e Mouff (2015, p. 187), segundo a qual, todo discurso constitui-se de elementos linguísticos e não-linguísticos, estrutura-se em práticas articulatórias e discursivas e opera no sentido de construir centralidade e fixar sentidos. Segundo os referidos teóricos, “qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro”.

Esta interlocução teórica faz-se pertinente na análise do atual contexto sócio-político brasileiro, em que os discursos operam no sentido de fomentar a cultura do ódio, naturalizar a violência e banalizar violações de direitos legitimados social e juridicamente, conferindo centralidade a aspectos periféricos já superados e esgotados no campo jurídico e questionando a constitucionalidade de políticas emancipatórias e de equiparação social, a exemplo das ações afirmativas e políticas educacionais vinculadas as questões de gênero, raça e orientação sexual.

Por outro lado, observa-se que esse discurso com marcas de extremo conservadorismo ultrapassou as fronteiras político-partidárias, fazendo eco também entre e por um número expressivo da população, o que nos remete a uma análise racional sobre até que ponto as políticas ditas emancipatórias, destinadas a estas camadas populares nos últimos anos, assumiram de fato esta finalidade ou restringiram-se a ações contingenciais de cunho assistencialista com roupagem progressista.

Assim, a sociedade brasileira como um todo, não deve se furtar ao enfrentamento das conseqüências e possíveis danos à democracia causados por tais fenômenos políticos e sociais, pois sabe-se que a proliferação e centralidade conferida ao discurso de ódio no país, podem gerar impactos nas esferas política, econômica e social que consequentemente repercutirão nos processos e instrumentos de cidadania, ainda tão incipientes e transitórios no Brasil.

Essa lógica e articulações discursivas antagônicas promovem indiscriminadamente o deslocamento de demandas e o esvaziamento do sentido e significação dos direitos humanos, de justiça social e cidadania, distanciando simbólica e literalmente a população do acesso a estas construções sociais, tão caras às lutas dos diversos e distintos movimentos de base que historicamente atuaram para a fixação de significado, oficialidade e materialização destes princípios constitucionais.

Ao mesmo tempo, tal discurso foi forjado pela articulação de grupos muito diferentes, que, uma vez aproximados pelo contexto político de ditadura militar, reconheceram como equivalentes a multiplicidade de significados que atribuem a direitos humanos, em um processo que leva à ampliação excessiva da significação do termo, constituindo-o, segundo Laclau e Mouffe (2004), como um significante vazio. (RAMOS; FRANGELLA, 2013, p. 19).

Além disso, estes elementos e articulações discursivas corroboram para a proliferação ou multiplicidade de sentidos e, para Laclau e Mouff (2015), é esta “polissemia que desarticula uma estrutura discursiva”, na medida em que constitui-se como estratégia hegemônica e mecanismo de desarticulação dos direitos humanos, tanto no que se refere à fixação de sentidos, vinculados a conceituação (texto/palavra) de emancipação, cidadania e justiça social, defendidos por identidades sociais, sujeitos ativos e inerentes na equivalência discursiva; quanto no tocante às políticas (prática, ação) que conferem materialidade ao texto, indispensáveis a existência cidadã e a dignidade humana.

É isso que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica de toda identidade social. A sociedade nunca consegue ser idêntica a si mesma, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que lhe excede. A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFF, 2015, p. 188).

No que se refere à definição histórica de direitos humanos, Dornelles (1989) considera que filosoficamente, os direitos fundamentais da pessoa vem desde os primórdios da civilização humana, pois o mundo antigo era marcado pelo humanismo ocidental judaico-cristão e greco-romano e pelo humanismo oriental, e dessa forma as leis dessa época já previam a proteção de valores humanos através de uma leitura religiosa. Entretanto, durante o feudalismo europeu ao se constituir o jusnaturalismo cristão, cada grupo social tinha direitos diferentes.

Portanto, para o referido autor, o conceito de direitos humanos varia de acordo a concepção política-ideológica que se tenha e de acordo ao modo de organização da vida social em cada época. A aprovação da DUDH, por exemplo, é resultante das lutas e demandas sociais seculares que combatiam as práticas dos regimes totalitários e as atrocidades contra a vida humana praticadas durante os conflitos mundiais, especialmente na segunda guerra.

Assim, Casali (2018, p. 560) enfatiza que o direito humano não é algo dado, mas uma construção histórica e advoga que este “não é um *factum natural* e sim um *factum cultural*”, considerando que:

a ONU adotou a Declaração Universal com o objetivo específico e pragmático de evitar guerras, promover a paz mundial e fortalecer os direitos humanitários, como decorrência do contexto peculiar do pós-Guerra, em 1948, por mais que essa Declaração parecesse ter sido culminância *espontânea* da Declaração dos Direitos Humanos da Independência dos EUA e da Revolução Francesa .

No entanto, ainda são inúmeros os desafios para a efetivação de políticas públicas que venham, de fato, materializar os princípios legais e tirar da marginalidade grupos sociais que historicamente foram excluídos da condição de cidadãos de direitos. No Brasil, assim como em tantos outros países que viveram o drama e as violações advindos dos processos colonizadores, ainda vive-se a ambivalência e convive-se naturalmente com acentuadas desigualdades social, racial, de gênero, etc., que revelam limites e distanciamento entre o que está previsto nas Leis e a realidade vivida socialmente.

Nesses contextos sociais, conforme reflete Dornelles (1989, p. 52), “a cidadania não é uma conquista de igualdade, a não ser na letra da lei”. A realidade é outra marcada pelo exercício dos direitos por apenas uma camada da população, basicamente o rico, branco, de classes média e alta, que dificilmente será espancada pela polícia por uma suspeita qualquer. Nesse sentido, Laclau e Mouff (2015, p. 204) advertem que:

O limite do social não pode ser traçado como uma fronteira que separa dois territórios, pois a percepção de uma fronteira supõe a percepção de algo além dela que teria que ser objetivo e positivo- isto é uma nova diferença. O limite do social deve se dar no interior do próprio social, como algo que o subverte. A

sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, por que tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais a impedem de constituir-se como uma realidade objetiva. Devemos agora considerar o modo como esta subversão é discursivamente construída.

A tomada de consciência destas incongruências e limites entre a lei e o real, que resultam em injustiças produzidas socialmente, sobretudo em contextos de ascensão de políticas neoliberais, aliada a efusão de discursos fundamentalistas e ameaças ao estado democrático de direitos reflete no esvaziamento e transição polissêmica de direitos humanos, também no campo educacional.

A temática de educação para direitos humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática, depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos. No entanto, hoje a realidade é outra. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de crescente exclusão social e falta de horizonte utópico para a construção social (CANDAU, 2007, p. 403).

No campo educacional, pesquisadores da área reiteram e estimulam a adoção de práticas e focos de resistência, também em relação à polissemia da expressão educação em Direitos Humanos, atentando-se para a “importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo como educação cívica ou Educação democrática, ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político” (CANDAU, 2008, p. 191), sua finalidade e objetivos pedagógicos.

### **Educação em direitos humanos: Possibilidades e Desafios curriculares**

O olhar analítico para a Educação em direitos humanos no Brasil nos remete às bases colonizadoras que sedimentaram modelos educacionais eurocêntricos e monoculturais que estimulam a centralidade e supremacia de conhecimentos e de culturas hegemônicas, subalterniza e invisibiliza identidades, violando o direito à igualdade na diferença, por meio de estereótipos e desumanização deste “outro” diferente, além de formatar relações de poder racistas, homofóbicas, sexistas, xenofóbicas que a grosso modo caminham na contra mão de uma política curricular de educação em direitos humanos.

Por outro lado, a trajetória, o papel e o lugar ocupado pela Educação em direitos humanos no contexto social descrito anteriormente, nos põe diante de possibilidades para sua implementação, evidenciadas nas rupturas no sistema político e provocações feitas ao currículo escolar, aqui entendido não como mero conjunto de conteúdos e saberes prescritos, mas como arena produtora de culturas, que tornou-se campo disputado por movimentos hegemônicos e contra hegemônicos, representados por vozes sociais e epistemológicas contingenciadas tanto na sociedade, dita plural e diversa quanto nos campos de produção do saber e de cultura como o currículo e as próprias comunidades epistêmicas.

Essas vozes, reitera Gomes (2012), representadas, sobretudo, por movimentos populares de caráter identitários (mulheres, negros, indígenas, LGBT, quilombolas, povos do campo) que se articulando em relações equivalências e discursivas reivindicaram, dentre outras coisas, a inclusão de suas demandas e culturas no currículo escolar, advogando pela descolonização epistemológica e, sobretudo, do pensamento. Essa é uma condição indispensável para a efetividade de processos educativos em direitos humanos.

Ao discutir as finalidades, os sentidos e as possibilidades para uma Educação em direitos humanos no campo curricular, Candau (2008), comparando cenários sócio-políticos no Brasil, considera que as últimas décadas foram marcadas por importantes entradas do governo federal, que tencionado por movimentos sociais, inseriu proposições significativas, nas diretrizes curriculares e implementando políticas que

questionaram e dinamizaram o currículo escolar, tendo em vista imprimir a diversidade e estimular o empoderamento de sujeitos e identidades que historicamente sofreram os dramas do silenciamento ou das violações de direitos.

Assim, a autora reitera o advento de novos horizontes e significados da educação em direitos humanos, defendendo que neste cenário é preciso atentar-se aos sentidos atribuídos a este importante eixo da educação, para não perder de vista seus reais objetivos e dimensões prioritárias, quais sejam, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento de atores marginalizados e subalternizados socialmente, e educar para o “nunca mais”, visando romper a cultura do silêncio e da impunidade ainda vigente no país.

Além disso, a aprovação das DNEDH<sup>5</sup> configura-se enquanto horizonte de perspectivas e possibilidades de implementação da Educação em direitos humanos, pois possibilitou a organicidade desses processos no currículo escolar, reconhecendo-a como um eixo fundamental do direito à educação que refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

No entanto, há de se considerar as lacunas do processo de recontextualização da política curricular, a real repercussão destas diretrizes no currículo e pretensa ressignificação das relações e práticas pedagógicas no chão da escola. As estatísticas educacionais, o desempenho estudantil e o modelo de gestão escolar evidenciados nas avaliações das instituições educacionais são indicadores de um possível distanciamento entre o que é proposto pelas diretrizes e o que de fato é implementado no contexto da prática.

Outro marco impulsionador para este redimensionamento do currículo na perspectiva da Educação em direitos humanos é o próprio PNEDH, que norteou a elaboração de Planos estaduais e no âmbito dos sistemas de ensino, o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Segundo o PNEDH (2007), a Educação em direitos humanos refere-se a práticas que levarão à formação de sujeitos de direitos, sendo caracterizada pelas seguintes dimensões:

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

Nesse sentido, as proposições presentes no PNEDH (2007) e nas DNEDH (2012) intensificaram a produção de material de estudo e a preocupação com práticas pedagógicas para a educação em direitos humanos, que segundo Candau (2007, p. 405) na sua operacionalização “deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.”

---

5 Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Estabelecida pela Resolução CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012 a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições



Segundo o PNEDH (2007), as instituições de ensino têm uma responsabilidade específica nesta ação, pois orientam e acompanham o indivíduo durante anos e são responsáveis pela formação de personalidades, construção de saberes, valores, práticas e visões de mundo. Nesse sentido, Horta (2000) salienta que a importância e contribuição escolar se dá na medida em que esta instituição priorize em seu currículo a promoção de práticas educacionais que de fato, possibilite ao aluno experimentar cidadania no chão da escola.

Desse modo, as instituições de ensino formal não são as únicas responsáveis pela formação para a cidadania, os movimentos sociais e entidades civis que promovem uma educação informal, assumem papel relevante neste processo, conforme estabelece o PNEDH (2007). Portanto, práticas de educação formal e não-formal devem ser complementares e podem ser orientadas pelo PNEDH, cuja finalidade principal é fortalecer o respeito aos direitos humanos, norteando a Educação em direitos, oferecendo para tanto, diretrizes e linhas de ação nos cinco eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais do Sistemas de Justiça e segurança pública, Educação e mídia.

Vale ressaltar que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de educação em direitos humanos deverão sempre considerar que:

(...) as estratégias metodológicas a serem utilizadas devem estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade (CANDAUI, 2008, p. 192 ).

Dessa forma, é pertinente a compreensão que as políticas educacionais em direitos humanos sejam o alvo das forças políticas que visam à hegemonia, pois figuram-se enquanto importante dimensão dos Direitos Humanos, podendo operar enquanto ideologia capaz de aglutinar sentidos, formar mentalidades e fixar cultura . Por outro lado, pode configurar-se enquanto elemento de resistência e articulação de demandas.

Ademais, associados às possibilidades, deve-se considerar os fatores de ordem estruturais e ideológicos, imbricados e por vezes camuflados na cultura das instituições de ensino, que se constituem enquanto desafios percebidos na implementação de práticas educacionais em e para os direitos humanos.

A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. A maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos (CANDAUI, 2007, p. 404).

Além disso, as incoerências e reais finalidades de reformas curriculares são sinalizadas por Horta (2000) enquanto ponto de alerta. A atual reforma curricular, via produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2014 e oficializada em 2016, em meio a mobilizações contrárias e conflitivas, é vista por estudiosos curriculistas enquanto um retrocesso para as políticas de Educação em Direitos humanos, pois vincula-se a discursos em defesa da cultura comum e de um currículo nacional.

Segundo Cossio (2014, p. 1581):

a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda,

algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados.

Por outro lado, Campos (2010, p. 7) adverte que a análise crítica das reformas educacionais não significa tendência de volta aos modelos tradicionais de educação nem desânimo na busca de novos caminhos para a escola, mas considera que estas reformas devem buscar outra lógica estruturante, baseada nos direitos humanos à educação, historicamente construídos.

Além disso, outro risco para o esvaziamento do sentido e conseqüente generalização e descentralização das questões e políticas que mobilizam a formação de sujeitos de direitos, é a impressão ou enxerto no currículo escolar, tratando no mesmo bojo da educação em direitos humanos, temáticas alheias aos objetivos e fins deste processo, conforme explica Candau (2008, p. 191) considerando que:

hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc, até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em Direitos Humanos perca especificidade. Tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Essa evidência desafiadora justifica-se pela instrumentalização da Educação, entendida como meio e/ou mecanismo indispensável para a materialização dos direitos humanos, considerando que por meio dela seja possível “o acesso a outros direitos”. No entanto, o PNEDH (2007, p. 15) ressalta que, a educação deve priorizar e se direcionar “ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos”. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Por fim, convém superar a concepção redentora e utópica da educação, protegida sobretudo pelos defensores e militantes das causas populares e dos direitos humanos. Esta visão teórica imprime ao currículo escolar a função de abarcar e corrigir todas as demandas das dimensões humanas e sociais e, conforme advoga Casali (2018), operando como mantra de afirmação da onipotência da educação, tem sido mais uma tática diversionista dos estados liberais para se desobrigarem de políticas sociais efetivas e culpabilizar os educadores ao invés de valorizar sua profissão e empoderar sua função social, o que os mobilizará na implementação de um currículo capaz de introduzir inovações sociais e culturais, entre elas, a de fazer avançar direitos.

## Considerações finais

As abordagens aqui enunciadas nos tencionam a revisitar arenas marcadas por ambivalência e embates antagônicos, ideológicos e discursivos que circundam os direitos humanos, desde os fatos históricos que antecederam e justificaram sua consolidação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), até os picos de efervescência e declínios provocados por rupturas no sistema democrático de direitos.

Em tempos de golpe, em que forças e discursos conservadores e violentos, desenhados como indispensáveis para a instauração da ordem e do progresso, disputam a centralidade, formatam mentalidades, impõe medidas reformistas e a desintegração de políticas públicas de direitos humanos, é cada vez mais urgente o repensar dos currículos e a inclusão de diferentes demandas dos grupos historicamente excluídos.

Portanto, nossa abordagem assenta-se na direção de problematizar tais discursos, sua abrangência e prejuízos para o país, além de evidenciar qual o lugar e a função da educação em direitos humanos no currículo escolar, aqui entendido como campo produtor de cultura e de identidades, considerando a função dos sistemas educacionais na defesa e promoção dos direitos, tão caros aos grupos subalternizados e violados material e simbolicamente do direito a ter direitos.

Nesse sentido, a oficialidade conferida à educação em direitos humanos nas últimas décadas, bem como as políticas sociais e reparadoras destinadas a diversidade étnico-racial, geracional, de gênero, a redução das desigualdades e empoderamento dos sujeitos oriundos das classes populares, historicamente vitimados, comprovam o compromisso feito pelo país com este importante eixo da educação. Contudo, com o visível deslocamento de demandas e discursos e o quadro sócio-político brasileiro desenhado desde o impeachment presidencial em 2016 e consolidado pós-eleições de 2018, há de se questionar o caráter emancipatório ou simplesmente populista dessas políticas.

O conjunto de leis e instrumentos oficiais produzidos a partir dos anos 2000 direciona a materialidade de políticas de gênero, raça, de classe social, orientação sexual e deficiências em curso no país nas últimas décadas com a ascensão de governos ditos progressistas. Tensionadas pelas lutas e demandas seculares de movimentos populares, esse arcabouço legal propõe o questionamento de modelos hierarquizados, eurocêtricos e reprodutores do racismo, do machismo, homofobia e das diversas violações e violências. Ademais, estimulam o (re)surgimento de novas articulações discursivas, no sentido da necessária descolonização do currículo e, sobretudo, do pensamento, pois não basta legitimar as leis e seguir renovando os “costumes”.

Portanto, compartilhamos do entendimento de Macedo (2006, p. 290) ao considerar que as resistências são necessárias e só são possíveis na negociação “com as estruturas de violência e violação que (as)produziram”, e a Educação em direitos humanos é aqui entendida enquanto potente instrumento de resistência às ameaças contra a democracia e automaticamente contra os direitos humanos ao longo da história.

Para tanto, é fundamental problematizar os discursos que contribuíram para a fragilização e desqualificação dos direitos humanos nos últimos anos, ressignificar os instrumentos de luta e então avançar para a dimensão pedagógica, na perspectiva de, por meio da articulação entre igualdade e diferença, universalidade e territorialidade, pluralidade e identidades, garantir e promover um currículo que pretenda a interculturalidade, a formação de sujeitos de direitos, o empoderamento dos agentes excluídos e subalternizados historicamente.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Brasília, 2009.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012

- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais**- Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- CANAU, V. M. F. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANAU, V. M. F.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.
- CANAU, V. M. Educação e Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, M. de N., et al (Orgs.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.
- CANAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.
- CASALI, A. Direitos Humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, mai/Ago. 2018.
- CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista E-currículo**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570 – 1590, out/dez. 2014.
- DORNELLES, J. R. W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais. Educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.
- HORTA, M. Del M. R. Educação em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANAU, V. M.; SACAVINO, S. **Educação e direitos humanos: construir a democracia**. Rio de Janeiro: D P & A, 2000.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista.**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jn e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos: desafios e perspectivas. In: REIS, R. R. (Org.). **Políticas de direitos humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- RAMOS, H. A.; FRANGELA, R. de C. P. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 14-20, jan. /abr. 2013.
- SILVA, A. T. R. da. Educação em Direitos Humanos: O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 461- 478, abr.-jun. 2015.

Recebido em: 06.10.2018

Aprovado em: 15.03.2019