



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

CLÓVIS MARQUES DIAS JÚNIOR

**A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE IMPERATRIZ/MA**

IMPERATRIZ
2021

CLÓVIS MARQUES DIAS JÚNIOR

**A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Sousa Alves.

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

CLÓVIS MARQUES DIAS JÚNIOR

**A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. ANTONIO SOUSA ALVES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA/ PPGFOPRED)

**EXAMINADORA EXTERNA: PROFESSORA DRA. EMINA MARCIA NERY DOS
SANTOS**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA/ PPEB)

**EXAMINADORA INTERNA: PROFESSORA DRA. KARLA BIANCA FREITAS DE
SOUZA MONTEIRO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA/ PPGFOPRED)

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo autor.
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA**

Dias Júnior, Clóvis Marques.

A política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação (SME) de Imperatriz/MA / Clóvis Marques Dias Júnior. - 2021.

134 f.

Orientador(a): Antonio Sousa Alves.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Política Educacional. 4. Sistema de Educação. I. Alves, Antonio Sousa. II. Título.

Para Paula, Clóvis Neto, Amanda e João
Paulo.

AGRADECIMENTOS

A gratidão não é comprada, não se esvai com o tempo, não morre com o fim da vida. A gratidão é com certeza uma das ações mais importantes que uma pessoa pode oferecer para outra. O momento de agradecer, sem dúvida, é de muita importância nesta fase de conclusão de mais uma etapa acadêmica. Agradecer é reconhecer que ninguém é autossuficiente, nem consegue fazer tudo sozinho. Talvez as linhas mais prazerosas de se escrever sejam estas, pois olhando para trás conseguimos ver que muito caminhamos, mas que não caminhamos sozinhos.

Olhando para cima, agradeço a Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, e à Mãe Maria, que espiritualmente me ampararam durante esse percurso e me permitiram o completar.

Olhando para o lado, agradeço à minha esposa Paula Regina Pereira dos Santos Marques Dias, por todo apoio, companheirismo, cumplicidade, amor, suporte na família nas minhas ausências e por me apoiar no caminho que escolhi trilhar: o da educação. Muito obrigado, meu Amor.

Aos meus filhos Clóvis Marques Dias Neto, Amanda dos Santos Marques Dias e João Paulo dos Santos Marques Dias, pelas ausências nos momentos de estudo, por terem suportado minhas faltas semanais em suas vidas e por serem o motivo de eu querer continuar a trilhar esse caminho. Amo vocês com minha vida.

Aos meus pais Clóvis Marques Dias e Márcia Regina Henriques Dias, meus exemplos de vida, apoiadores da minha trajetória acadêmica e por acreditarem nos meus sonhos.

À minha irmã Hada Karênina Henriques Dias Vaz, meu cunhado Caio Pereira Vaz e minha sobrinha Lara Karênina, por todo o carinho.

Aos meus sogros Luiz Alberto Bispo dos Santos e Aloisia Pereira dos Santos, e toda a minha família por afinidade por parte da minha esposa, pela torcida fiel.

Ao meu orientador, professor Dr. Antonio Sousa Alves, por suas orientações preciosas, debates, parcerias em produções científicas, por ser meu mentor na área da educação, por todo o apoio na produção desta dissertação, pelas sábias palavras de incentivo sem as quais não teria chegado a este momento.

Às professoras examinadoras Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro e Dra. Emina Marcia Nery dos Santos, obrigado pelo tempo empregado na leitura deste texto e pelas contribuições valorosas para o aperfeiçoamento do trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), em especial os professores Antonio Sousa Alves, Francisco de Assis Carvalho de Almada, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Witembergue Gomes Zaparoli, Carlos André Sousa Dublante, Kelly Lislie Julio, Betânia Oliveira Barroso e Maria Aparecida Corrêa Custódio. Agradeço a colaboração de vocês nesta etapa. Obrigado e obrigado.

Aos amigos da Comunidade Augusta Rainha e aos queridos colegas da primeira Turma do PPGFORPRED, por toda colaboração nos momentos difíceis, e pela torcida.

À faculdade UNISULMA/IESMA, na pessoa da diretora professora Joane Gláucia Silva de Almeida e Almeida, onde iniciei a trajetória como docente, pelo apoio e confiança no trabalho prestado.

Ao Secretário Municipal de Educação de Imperatriz/MA, José Antonio Pereira Silva, e à assessora da SEMED Sara Cristina da Silva Ribeiro, pela pronta contribuição no acesso a documentos e informações para subsidiar a presente pesquisa.

À Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz/MA, por ser minha casa desde a graduação, pós-graduação *lato sensu* e agora pós-graduação *stricto sensu*. Obrigado.

Ama! – isso é tudo (Maximiliano Kolbe)

RESUMO

DIAS JÚNIOR, Clóvis Marques. **A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE IMPERATRIZ/MA**

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

A presente dissertação tem como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a promoção da educação e formação em direitos humanos e o objetivo geral da investigação é analisar a política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação de Imperatriz/MA. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa com a escolha de uma teoria crítica da realidade pautada no materialismo histórico-dialético como base epistemológica, analisando os direitos humanos, a democracia e a educação como política, para além de sua perspectiva formal. O trabalho realiza uma pesquisa documental sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos – Resolução ONU n. 66/137, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP n. 08/2012. A pesquisa evidencia que os instrumentos normativos estudados são setas que indicam caminhos para a concretização de uma educação em direitos humanos no Brasil e o percurso, neste sentido, ainda tem muito caminho a ser percorrido. Os resultados dão conta que o espaço escolar desejável deverá ser sempre um espaço cidadão e democrático, que forma alunos emancipados, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos e da democracia na base curricular, no ensino, em atividades transversais, transdisciplinares e extracurriculares, na pesquisa, na pedagogia de projetos, na formação de profissionais, nas vivências e outras formas de interação com a comunidade, tudo isso em uma relação de complexidade. A conclusão verifica que no Sistema Municipal de Educação de Imperatriz o Plano Municipal de Educação é o instrumento central da política educacional da cidade, e tratou da educação em direitos humanos em um objetivo, uma meta e vinte ações estratégicas. As estratégias são variadas, abarcam parcerias com movimentos sociais, universidades e associações, programas governamentais envolvendo várias secretarias municipais, planos de trabalho e projetos no âmbito das escolas, adequação de currículo, adoção e produção de materiais didático-pedagógicos voltados para a temática dos direitos humanos e formação continuada dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Política Educacional. Sistema de Educação.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the educational policies aimed at promoting human rights education and the general objective of the investigation is to analyze the policy of promoting human rights education in the Municipal Education System of Imperatriz/MA. The research follows a qualitative approach with the choice of a critical theory of reality based on historical-dialectical materialism with an epistemological basis, analyzing human rights, democracy and education as a policy, beyond its formal perspective. The work realizes a documental research on the Universal Declaration of Human Rights, the United Nations Declaration on Education and Training in Human Rights – UN Resolution n. 66/137, the National Plan for Education in Human Rights and the National Guidelines for Education in Human Rights - CNE/CP opinion n. 08/2012. The research shows that the normative instruments studied are arrows that indicate ways to implement human rights education in Brazil and the path, in this sense, still has a long way to go. The results count that the desirable school space should always be a citizen and democratic space, which forms emancipated students, being of fundamental importance to approach human rights and democracy in the curriculum, in teaching, in transversal, transdisciplinary and extracurricular activities, in research, in the pedagogical project, in training professionals, in experiences and other forms of interaction with the community, all in a relationship of complexity. The conclusion verifies that in the Municipal Education System of Imperatriz, the Municipal Education Plan is the central instrument of the city's educational policy, and dealt with human rights as an objective, one goal and twenty strategic actions. Strategies are varied, including partnerships with social movements, universities and associations, government programs involving various municipal secretariats, work plans and projects within schools, curriculum adequacy, adoption and production of didactic-pedagogical materials focused on the theme of human rights and continuing training for educational professionals.

Keywords: Human Rights. Human Rights Education. Educational Politics. Education System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Documentos e indicadores de análise.....	21
Quadro 2	– Direitos Humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos ..	55
Quadro 3	– Etapas do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.....	61
Quadro 4	– Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos.....	63
Quadro 5	– Educação em Direitos Humanos nos Programas Nacionais de Direitos Humanos	72
Quadro 6	– Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH	77
Quadro 7	– Total de instituições na Rede Municipal de Imperatriz.....	95
Quadro 8	– Total de instituições na Rede Municipal de Imperatriz.....	96
Quadro 9	– Etapas para elaboração do Plano Municipal de Educação.....	100
Quadro 10	– Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz	102
Quadro 11	– Etapas para elaboração do Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
n.	Número
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Eduacionais e Democracia
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PME	Plano Municipal de Educação
PMEDH	Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
SME	Sistema Municipal de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Origem do estudo e contextualização da pesquisa	13
1.2	Delimitação do problema de pesquisa e objetivos	18
1.3	Procedimentos metodológicos.....	19
1.4	Estrutura do trabalho	23
2	INTERFACES ENTRE DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA.....	25
2.1	Direitos humanos: fundamentos, dimensões e crítica	26
2.1.1	Os direitos humanos como direitos superiores	26
2.1.2	A afirmação histórica dos direitos humanos.....	29
2.2	A educação em direitos humanos como promotora de transformação social: um caminho para busca da efetividade dos direitos	36
2.3	Cidadania, democracia e o espaço escolar	40
3	A POLÍTICA EDUCACIONAL DE DIREITOS HUMANOS	49
3.1	Marcos regulatórios internacionais da educação em direitos humanos	50
3.1.1	A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	53
3.1.2	Normas das Nações Unidas e a Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos – Resolução ONU n. 66/137	58
3.2	Marcos regulatórios nacionais da educação em direitos humanos	67
3.2.1	Educação e Direitos Humanos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96).....	67
3.2.2	O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	72
4	A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM IMPERATRIZ	86
4.1	Caracterização do Sistema Municipal de Educação de Imperatriz	88
4.1.1	Apresentação do Município da pesquisa	89
4.1.2	A legislação municipal regulamentar do SME de Imperatriz e os dados dos espaços institucionais que compõem o sistema.	92

4.2	A Política de Educação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz	99
4.3	O Caderno Digital de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH): o produto da pesquisa.....	109
5	CONCLUSÃO	113
	REFERÊNCIAS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos (BOBBIO, 2004, p.12).

A presente dissertação tem como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a promoção da educação e formação em direitos humanos, e nesta introdução iremos apresentar a origem do estudo e a contextualização da pesquisa, a delimitação do problema de pesquisa e os objetivos, o percurso metodológico e a estrutura do trabalho.

1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa

O relatório prévio à Resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pontua que o atual contexto individualista e fatalista neoliberal é perpetuador de graves transgressões dos direitos humanos. Tais violações existem “[...] em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana” (BRASIL, 2012, p. 2).

Diante deste panorama, faz-se necessário trilhar um amplo caminho de resgate e luta pela efetividade destes direitos. Dentre as diversas possibilidades de avanços, está o objeto de estudo do presente trabalho: a educação em direitos humanos como um instrumento de promoção e respeito dessas conquistas, com ênfase nas necessidades dos grupos sociais discriminados, de forma a modificar a realidade social.

Os movimentos ideológicos neoliberais¹ e neoconservadores² têm penetrado os diversos espaços sociais, como a escola, apresentando modelos em que

¹ Apple (2003) define os neoliberais como o grupo de indivíduos comprometidos com a defesa dos mercados, em busca do lucro, como fundamento primordial, e da liberdade enquanto “opção individual”. Mészáros (2008) aponta que essa realidade neoliberal instaura uma sociedade em que tudo se vende e tudo se compra, tudo tem preço, lógica que se perpetua em um processo de reprodução que encontra na educação um espaço de difusão do modelo mercadológico.

prevalece a lógica do capital, com suas características de disputa e exclusão dos ditos mais fracos, em uma intensificação da negação de direitos historicamente conquistados (APPLE, 2003).

Indivíduos que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo, com respeito às diferenças, com espírito democrático, pluralista e crítico, são essenciais para modificação do atual cenário excludente e autoritário gerado pelo modelo capitalista neoliberal.

Na construção de uma efetiva educação em direitos humanos é de acentuada importância o papel da gestão da educação enquanto condutora dos processos decisórios no sistema de ensino. Essa, geralmente, é vista apenas como uma atividade administrativa. Entretanto, deve ser observada sua característica de mediação, na medida em que o papel do gestor perpassa todas as etapas do processo de realização do ensino, pois gerir uma escola ou um sistema de ensino não se restringe à aplicação de métodos e técnicas, mas compreende a busca conjunta de objetivos educacionais nos aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos (PARO, 2015).

Entretanto, não é qualquer tipo de gestão que favorece essa educação em direitos humanos, mas uma gestão da educação com práticas majoritariamente democratizantes.

A expressão “gestão democrática” é largamente difundida no campo teórico da gestão escolar e da educação; contudo, Paro (2017) assinala que o modelo é utópico, na medida em que ainda não existe. Entretanto, deve ser observado como algo de valor, desejável como caminho de solução de problemas da escola. Hora (2007) complementa esse pensamento afirmando que no interior da escola podem ser encontrados processos democratizantes nas relações que compõem internamente a instituição, na estrutura da organização, no campo da ação pedagógica e na contribuição para democratização da sociedade, mas não é possível pensar em um todo democrático.

² Os neoliberais usam o neoconservadorismo como parte de seu projeto cultural, um posicionamento político que tem a intenção de conservar as estruturas vigentes, bem como os determinantes de poder. Têm “[...] a visão de um passado edênico e quer o retorno à disciplina e ao saber tradicional” (APPLE, 2003, p. 15). Buscam o prevaletimento da sua concepção religiosa de Deus em todas as instituições.

Com essa perspectiva, não existe sentido em uma prática gestora autoritária e isolada. Faz-se necessária uma gestão baseada na participação da comunidade. Essa realidade só se concretiza em um modelo pedagógico que contemple educação e a democracia, promova os direitos fundamentais sem ignorar a intersubjetividade do processo e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2009).

Partindo deste cenário, Pereira (2018) apresenta a democracia plural e a proteção dos direitos humanos como verdadeiros desafios para os gestores, especialmente os dos sistemas públicos, com um compromisso de concretização da cidadania dos alunos. A escola precisa se consolidar como um “espaço institucional onde se formam valores para a convivência democrática a partir dos Direitos Humanos” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 2). Assim como em todo espaço coletivo, nas instituições de ensino deve-se fazer prevalecer o aprendizado democratizante, centrado na dignidade da pessoa humana, aberto à participação da comunidade escolar na tomada de decisões, buscando a concretização dos direitos em uma perspectiva plural (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2013).

Deste modo, a presente pesquisa se justifica na medida em que estudar a política de educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação (SME), enquanto espaço adequado para promoção dos direitos humanos, servirá para suprir o déficit de conhecimento desta importante área, ajudando a formar agentes de transformação social em busca de uma sociedade mais democrática e cidadã.

O envolvimento pessoal com o objeto da pesquisa proposta surgiu a partir da formação acadêmica em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre 2004 e 2009, na qual o autor despontou o especial interesse pelas temáticas dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. Desenvolvemos apreço pelo tema nas duas especializações que seguiram, uma em Direito Constitucional e outra em Gestão Pública. Nas três ocasiões (graduação e especializações), o trabalho de conclusão de curso foi voltado para os direitos humanos e fundamentais³.

³ Na graduação em Direito, o título da monografia foi “O método da APAC como instrumento de efetivação dos princípios constitucionais na execução penal”; na Especialização em Direito Constitucional, o trabalho de conclusão abordou “A eficácia dos direitos sociais prestacionais nas relações privadas”; e na Especialização em Gestão Pública, tratou de “Gestão e políticas públicas voltadas à efetivação do direito à alimentação escolar”.

Ao longo do processo, com o ingresso no magistério superior em 2010, na condição de professor substituto da UFMA e professor no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA/IESMA), construímos uma nova percepção da importância da educação como uma prática emancipatória.

A percepção era clara de que os alunos chegavam ao ensino superior sem noções básicas acerca dos direitos humanos, muitos até com perspectivas distorcidas e limitadas, ligando os direitos humanos apenas à proteção dos direitos das pessoas encarceradas. Partindo desta nova percepção, surge o interesse em abordar a importância do conhecimento acerca dos direitos humanos, para além da academia, uma vez que esses direitos afetam todos os membros da sociedade.

Acreditamos ser de fundamental importância que os estudos desta categoria não sejam monopolizados pelos intérpretes jurídicos, mas que se construa uma sociedade aberta de intérpretes, sendo a escola uma excelente opção de espaço para a difusão e debate do conteúdo e da vivência dos direitos humanos.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA ocorreu com a proposta de pesquisar a educação em direitos humanos na cidade de Imperatriz/MA. O objeto de estudo foi aprimorado com a contribuição do professor orientador e dos demais professores do programa, especialmente nas disciplinas cursadas: Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas; Fundamentos Metodológicos da Pesquisa; Tópicos de Gestão da Organização Escolar; e Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares. As leituras das disciplinas foram relevantes para elaboração dos referenciais teórico e metodológico desta pesquisa.

Os estudos efetuados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED)⁴ também foram de grande valia para o amadurecimento do trabalho, especialmente pelo debate efetuado acerca deste objeto de pesquisa pelos professores e demais membros do grupo.

⁴ O NEPED é um grupo de pesquisas constituído por pesquisadores e estudantes de diferentes Estados do país, vinculados a instituições públicas em programas de graduação e pós-graduação. Vem desenvolvendo estudos e pesquisas com foco nas seguintes áreas: (a) Estado e democracia; (b) administração e gestão de sistemas e unidades escolares; (c) planejamento educacional; (d) financiamento da educação; (e) Formação de professores e práticas educativas. Tem como repercussões: (a) a análise do papel do Estado na implementação das políticas; (b) os efeitos das políticas educacionais nos indicadores de qualidade da educação; (c) as estratégias da gestão educacional e seus reatamentos na escola pública; (d) a formação docente e as práticas educativas na escola pública.

A proposta enquadra-se na linha de pesquisa “Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação”, pois contempla estudos sobre as políticas públicas da educação básica, com propostas de ensino globalizadas, de natureza interdisciplinar, ressignificando as práticas pedagógicas e buscando reduzir a vulnerabilidade social.

Antes de avançar, observamos o estado do campo da pesquisa sobre a educação em direitos humanos, estudando a produção acadêmica entre os anos de 2013 e 2019. O recorte para coleta de dados da produção teve como marco inicial o ano posterior à publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012; e como marco final o ano de ingresso neste programa de pós-graduação.

A pesquisa partiu de dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coletamos especificamente os trabalhos dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

As duas categorias centrais do presente trabalho são “educação em direitos humanos” e “sistema municipal de educação”. Na busca pela primeira categoria, realizada no primeiro semestre de 2020, o resultado retornou 19 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado que trabalhavam a temática. Foram encontrados textos de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade de Uberaba, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal de São Carlos e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Analisando o resumo dos diversos trabalhos encontrados, percebemos que os autores relacionam educação em direitos humanos com algumas práticas pedagógicas e experiências escolares, com a formação de professores e com diversas realidades da comunidade escolar, como a violência e a educação do campo. Observamos, também, trabalhos voltados à análise das políticas de educação em direitos humanos e seus marcos regulatórios, bem como trabalhos que

exploram a concepção de educação em direitos humanos a partir de um autor ou teoria específica, como verificado em um trabalho que analisa educação em direitos humanos na perspectiva da Teoria Crítica (VIVALDO, 2014), e outro que analisa direitos humanos na linha filosófica de Wittgenstein (MAIA, 2017).

Todavia, nenhuma das pesquisas encontradas atrelou o estudo da educação em direitos humanos com o SME, o que reforça a necessidade de aprofundar e atualizar a temática.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa e objetivos

Diante do contexto apresentado, o objeto da pesquisa é a educação em direitos humanos na educação básica, analisada como política pública no âmbito do Sistema Municipal de Educação (SME). Pretendemos responder ao questionamento: **Qual a política pública institucional de promoção da educação em direitos humanos adotada pelo Sistema Municipal de Educação (SME) de Imperatriz/MA?**

A partir deste questionamento central, suscitamos outras questões secundárias com a finalidade de provocar o objeto de pesquisa aqui revelado:

- O que se compreende por direitos humanos e qual sua relação com a educação e a democracia?
- Como se desenvolveu a política da educação em direitos humanos nas perspectivas global e nacional?
- De que forma se apresenta a política municipal de educação em direitos humanos no sistema de educação da cidade de Imperatriz/MA?

Com base no problema central e nas questões norteadoras, a pesquisa teve como **objetivo geral** analisar a política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação de Imperatriz/MA.

Para o processo de construção desta pesquisa, os **objetivos específicos** traçados foram:

- a) Conceituar direitos humanos em sua relação com a educação e a democracia à luz das teorias correntes;
- b) Analisar a política educacional de direitos humanos a partir dos marcos regulatórios nacionais e internacionais;

c) Identificar as estratégias de promoção da educação em direitos humanos nos instrumentos que regulam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Imperatriz/MA.

1.3 Procedimentos metodológicos

Este estudo foi construído com enfoque metodológico na perspectiva crítica da realidade, realidade que não se apresenta diretamente ao homem. O ser é inserido em uma totalidade, que significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). A análise da totalidade não se restringe a um exame ingênuo do todo e das partes; a dialética passa pela contradição marcante das estruturas que se influenciam em um processo histórico.

Frigotto (2004, p. 81) esclarece que “[...] a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”. E continua: “[...] a preocupação fundamental da visão crítica é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la” (p. 82). Os direitos humanos se afirmaram e continuam se construindo nesse processo histórico e dialético de contradições, em uma sociedade marcada por diferenças sociais, no qual a reflexão diletante é fundamental para manutenção das conquistas e para novos avanços.

A escola não pode ser conservadora das diferenças sociais. Na linha de raciocínio da teoria crítica da realidade, a educação deve emancipar, posicionar-se de modo extraterritorial. Nas palavras de Adorno (1995, p. 121), a “[...] educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

A educação deve quebrar a lógica excludente, sendo “[...] imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para regulação da reprodução metabólica social”. Para tanto, o “papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

Ainda no raciocínio da teoria crítica, Habermas denuncia uma racionalidade instrumental que torna a educação mecanismo de opressão da dignidade humana. A

educação não pode ser limitante, mantém-se a esperança no poder emancipador e na função esclarecedora dos saberes e da racionalidade humana. Da mesma forma que a razão pode servir como instrumento de dominação e exploração, a racionalidade comunicativa tem potencial emancipatório (MÜHL, 2011).

A razão comunicativa habermasiana transposta ao campo educacional projeta uma comunidade educacional comunicativa, apresentada de modo construtivo, e não como “[...] um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio” (HABERMAS, 2002, p. 8). A inclusão aqui significa que comunidade está aberta a todos, especialmente àqueles que são estranhos uns aos outros.

Neste ponto, a escolha de uma teoria crítica como base epistemológica da pesquisa é adequada, na medida em que a reflexão sobre os direitos humanos e a gestão escolar passam necessariamente pela afirmação histórica dos direitos, em um processo de contradição e crítica do real, construído a partir de um agir comunicativo para inclusão do outro.

A matriz epistemológica escolhida demanda uma abordagem qualitativa para a apreensão do objeto em questão. Entendida como um estudo que não se limita à descrição da dimensão quantitativa ou exposição da aparência fenomênica do objeto, a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A coleta dos dados foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: a primeira fase correspondeu a uma revisão bibliográfica específica sobre as categorias relacionadas ao objeto da pesquisa, abordando autores das temáticas dos direitos humanos, da educação em direitos humanos, da gestão e das políticas em educação e da democracia. Foi realizada a leitura analítica desse material, o qual foi revisitado durante toda a pesquisa. Essa fase pretendeu contextualizar a problemática da pesquisa e estruturar o referencial teórico.

Na etapa seguinte do trabalho, realizamos uma pesquisa documental, que favoreceu a compreensão social do objeto em sua dimensão de tempo, partindo da observação dos processos de maturação ou de evolução dos indivíduos, conceitos, grupos, conhecimentos, mentalidades, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008).

Ainda conforme Cellard (2008), a metodologia da análise documental parte de uma análise preliminar que compreende: a) o exame do contexto social global no qual foi produzido o documento; b) assimilação da identidade dos autores, com a identificação dos interesses e motivos que os levaram a elaborar o documento; c) certificação da confiabilidade e autenticidade do texto; d) levar em consideração a natureza do texto, ou de seu suporte, antes de tirar conclusões; e e) identificar os conceitos-chave e a lógica interna do texto, quais os elementos específicos da linguagem e como o argumento se desenvolve. Partindo deste ponto:

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes-elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva (CELLARD, 2008, p. 303).

O presente trabalho analisa, em um primeiro momento, os documentos oficiais de âmbito nacional e internacional acerca da educação em direitos humanos. Em seguida, uma análise passa aos documentos específicos do Sistema Municipal de Educação pesquisado. Os documentos escolhidos para análise e seus indicadores restam esquematizados no quadro 1, da seguinte forma:

Quadro 1 – Documentos e indicadores de análise.

DOCUMENTOS	INDICADORES
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Caracterização dos direitos humanos;
Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos – Resolução ONU n. 66/137	Responsabilidade dos Estados; Estratégias de implementação da prática educacional voltada aos direitos humanos.

(continua)

Quadro 1 – Documentos e indicadores de análise. (continuação)

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Metas e objetivos para educação em direitos humanos no Brasil.
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP n. 08/2012	Princípios; áreas de concentração para as ações programáticas.
Plano Municipal de Educação (PME) de Imperatriz	Estratégias de promoção da educação em direitos humanos na política educacional do Sistema Municipal de Educação (SME) de Imperatriz.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados coletados no levantamento bibliográfico e nos documentos foram relacionados com o fito de realizar o confronto das diferentes posições destacadas sobre a problemática investigada. A interpretação e a análise dos dados obtidos devem ser feitas de forma interativa, de maneira que a coleta acompanhe todo o processo de investigação (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999).

Os indicadores dos documentos foram investigados pelo recurso metodológico da análise de conteúdo. Para Bardin (2016, p. 48), trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nesse sentido, a análise do conteúdo se revela como importante técnica de investigação para alcançar os objetivos do estudo proposto. O significado de uma mensagem pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de um *corpus* de significação, que abrange representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, contextualizadas de forma técnica em unidades de análise e de registro (FRANCO, 2005).

Junto com este trabalho foi elaborado e apresentado como produto da pesquisa um caderno digital de orientações para subsidiar os gestores e os profissionais da educação na compreensão da política internacional e nacional da educação em direitos humanos, indicando os pontos essenciais para elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

Acrescento que a proposta inicial deste estudo era a de realizar uma pesquisa de campo, entrando nos espaços escolares e entrevistando os atores da comunidade escolar para obter informações sobre a prática efetiva da política educacional de direitos humanos no “chão da escola”, confrontando o real com o dever ser. Contudo, diante da pandemia de COVID-19 causada pelo novo coronavírus, que assolou o mundo em 2020 e teve situação agravada no Brasil em 2021, causando mudança do cenário das atividades escolares, que continuam por meio remoto na rede pública de Imperatriz, redirecionamos a pesquisa exclusivamente para o campo da análise documental das políticas de promoção de educação em direitos humanos nos instrumentos normativos municipais.

1.4 Estrutura do trabalho

Para cumprir os objetivos específicos, o primeiro capítulo do trabalho, com o título **Interfaces entre Direitos Humanos, Educação e Democracia**, se ocupou em conceituar os direitos humanos à luz das teorias correntes, relacionando-os com a educação em direitos humanos e com a democracia. Inicialmente, o texto aborda a temática na perspectiva do direito natural, na qual os direitos humanos são compreendidos como institutos superiores, autoevidentes e inerentes à essência das pessoas. Posteriormente, os direitos humanos são apresentados como frutos de lutas sociais em uma realidade de segregação, os quais se afirmaram historicamente em gerações, observados, ainda, como direitos fundamentados em uma ética universal do ser humano.

Ainda no primeiro capítulo o trabalho passa, em seguida, a apresentar as primeiras compreensões de uma educação em direitos humanos como um caminho para a busca da efetividade dos direitos, transformando a realidade social marcada pela exclusão, pelos conflitos e pelas desigualdades estruturais. O primeiro capítulo encerra-se com um debate sobre cidadania e democracia, partindo de concepções gerais das categorias para observação de como práticas cidadãs e democráticas se aplicam ao espaço escolar.

O segundo capítulo, intitulado **A Política Educacional de Direitos Humanos**, analisa as políticas públicas para a promoção da educação e formação em direitos humanos a partir dos marcos regulatórios nacionais e internacionais. Começamos abordando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco

histórico de uma mudança de paradigma no Direito Internacional dos Direitos Humanos, e em seguida observamos como outras normas das Nações Unidas tratam da educação em direitos humanos, chegando, ao final da análise dos documentos internacionais, na Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos.

Na segunda parte do segundo capítulo, nos ocupamos de apresentar e analisar os documentos nacionais sobre educação em direitos humanos. Iniciando pela Constituição Federal, texto jurídico e político mais importante do país, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o texto informa como as políticas e normas nacionais tratam do assunto internamente.

No terceiro capítulo do trabalho, cujo título é **A Política de Promoção da Educação em Direitos Humanos a partir do Sistema Municipal de Educação em Imperatriz**, analisamos como as políticas de educação em direitos humanos estão institucionalizadas no âmbito do SME de Imperatriz, e apresentamos o sistema municipal, sua estrutura e principais documentos norteadores.

Ao final do terceiro capítulo, apresentamos o produto que acompanha esta pesquisa: um caderno digital de orientações para subsidiar os gestores e os profissionais da educação na compreensão da política internacional e nacional da educação em direitos humanos, indicando os pontos essenciais para elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

2 INTERFACES ENTRE DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Como se vê, para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos (círculo fechado que não cumpriu com seus objetivos desde que se “declarou” há quase seis décadas). Para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade (FLORES, 2009, p. 33).

O que há em comum entre participar de um culto religioso, filiar-se a um partido político, frequentar uma escola, receber um atendimento médico, escrever sua opinião em uma rede social ou sair de férias da empresa em que trabalha? Todas essas situações decorrem do exercício de direitos humanos, os quais estão atualmente consagrados nos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais.

Para que estes direitos se desenvolvessem foi preciso uma sociedade com práticas democráticas substanciais, opositoras do paradigma de mercado que cria distâncias e impõe modelos dominantes. Uma verdadeira democracia deve permitir que os indivíduos dominados saiam das sombras, deixem de ser considerados apenas como recursos e passem a ser reconhecidos como pessoas humanas sujeitas de dignidade (TOURAINÉ, 1996). Assim, o espaço favorável para a consagração dos direitos humanos precisa necessariamente ser democrático.

No âmbito da escola, existe uma ligação intrínseca entre a educação e os modelos ideológicos no poder. Apple (2001), em sua teoria educacional crítica, relacionando as estruturas econômicas e sociais amplas com os modelos educacionais, aponta que a escola é um local de transmissão da ideologia, sendo um espaço privilegiado para essa finalidade, uma vez que atinge grande parcela da população por um longo período.

Desta forma, podemos ter de um lado uma escola com a predominância de práticas democratizantes ou uma escola com ênfase nas práticas voltadas à reprodução do modelo do capital. Somente em um espaço democrático os direitos humanos se afirmam. Por esta razão é necessário um aprofundamento da temática dos direitos humanos e da democracia no espaço escolar, motivo pelo qual o objetivo do presente capítulo é apresentar os conceitos e características das categorias centrais do trabalho, a partir de uma revisão de literatura acerca do que são os direitos humanos e a democracia, relacionando os elementos de ambas com a temática da educação.

2.1 Direitos humanos: fundamentos, dimensões e crítica

Os direitos humanos hoje estão positivados em textos normativos como declarações, tratados internacionais, constituições e leis, tornando-se de proteção obrigatória pelos Estados e organismos internacionais. Entretanto, esse catálogo de direitos não se apresentou pronto; a regulamentação escrita é uma das etapas finais de um processo de afirmação dos direitos humanos na história (COMPARATO, 2018; BOBBIO, 2004).

A presente seção tem como objetivo inicial apresentar os fundamentos teóricos que levaram à consagração de tais direitos no molde em que são conhecidos hoje. Em seguida, é esquematizada a divisão dos direitos humanos em dimensões e, ao final, pontuamos algumas percepções da teoria crítica dos direitos humanos.

Por ser um tema quase onipresente nos diálogos políticos, jurídicos e sociológicos contemporâneos, os direitos humanos parecem requerer uma história igualmente vasta. Contudo, conforme aponta Hunt (2009), ao se construir essa retomada histórica, não se pode equiparar a história dos direitos humanos com a história da civilização ocidental ou da própria humanidade.

Observada essa advertência, neste ponto do trabalho faz-se necessário apresentar alguns marcos históricos, documentais e teóricos que levaram ao reconhecimento e afirmação dos direitos humanos fundamentais. Tal esboço é indispensável para avançar na compreensão da temática.

2.1.1 Os direitos humanos como direitos superiores

Inicialmente, a filosofia metafísica⁵ e a doutrina de algumas religiões⁶ pregavam o bem dos indivíduos e da sociedade como coletividade de pessoas,

⁵ A metafísica é a “Disciplina filosófica que lida com as feições mais gerais da realidade e, possivelmente também, com os objetos imaginados pelos teólogos e pelos filósofos sem contato com a realidade” (BUNGE, 2002, p. 244).

⁶ Touraine (1996) informa que o reconhecimento inicial dos direitos fundamentais ocorre dissociado da democracia, vem atrelado ao direito natural de origens cristãs que os fundamentaram na ideia “[...] do respeito devido a todos os elementos da criação – seres humanos, mas também seres naturais vivos ou inanimados – criados por Deus e que desempenham uma função no sistema desejado por ele” (p. 45).

partindo de um ideal imaterial de que todas as pessoas eram sujeitas de direitos. Essa forma de pensar existe desde a antiguidade greco-romana e é conhecida como Jusnaturalismo, uma corrente da filosofia do direito que acredita na existência do direito natural, universal, autoevidente e inerente ao ser humano (STRAUSS, 2009).

Bobbio (1995) sistematiza o pensamento da Escola do Direito Natural apontando, em síntese, que os jusnaturalistas consideram a existência de duas estâncias jurídicas: a) o *Direito Positivo* – fenômeno jurídico concreto, empiricamente verificado, correspondente à produção estatal dos textos normativos; b) o *Direito Natural* – exigência perene, eterna e imutável de um direito justo, superior ao direito estatal e de validade universal, sendo conhecida por meio da razão (vontade pessoal), não somente útil, mas verdadeiramente bom.

Dentro do grupo dos que defendem a existência de um direito natural estão os jusnaturalistas cosmológicos, como Aristóteles e Platão; os jusnaturalistas teológicos, ao exemplo do apóstolo São Paulo e de Santo Tomás de Aquino; e o jusnaturalistas racionais, como Hugo Grócio e Immanuel Kant (BOBBIO, 1995).

Kant (2013), em sua construção de um direito natural racional, defendia que por meio da educação a razão humana pode desenvolver-se de modo que possamos reconhecer o outro como portador de dignidade. Essa verificação não seria decorrente de leis políticas ou sociais, seria a apreensão de um imperativo categórico universal e imaterial, caminho capaz de gerar a convivência pacífica entre as pessoas.

Bobbio (2001) tece uma crítica aos teóricos do direito natural apontando que o grande ponto de crise dessa teoria é estabelecer um critério de validade universal, pois dependendo do estudioso, os conceitos ideais poderiam ganhar acepções diferenciadas. Entre os vários seguidores do direito natural não existe uma uniformidade sobre o que é justo ou injusto. Para Kant, a liberdade é direito natural da pessoa; entretanto, para Aristóteles, a escravidão era natural. Para Locke, a propriedade individual é direito natural do homem, mas para os utopistas socialistas Campanella, Winstanley e Morelly, a comunhão de bens é a instituição mais adequada à natureza humana.

A existência do direito natural foi objeto de longas críticas pelo positivismo jurídico, que o antagonizou defendendo que os direitos são somente aquilo que é posto pelo Estado. Mesmo assim, diversos autores contemporâneos continuam a

apontar a existência de um direito natural como fundamento ético dos direitos humanos.

Finnis (2007) considera que, se a pessoa humana é sujeita de direitos básicos, superiores aos demais direitos, esses direitos humanos precisam ser fundamentados em uma teoria substancial do direito e não vinculado às decisões políticas, como a elaboração de leis pelo Estado. Uma teoria natural dos direitos fundamentais concebe a pessoa como um ser que pode, racionalmente, perceber essas realidades superiores.

No meio religioso, esse posicionamento também é bastante difundido, especialmente em documentos católicos oficiais. A doutrina social da Igreja compartilha dessa realidade ao afirmar que a “[...] raiz dos direitos do homem, com efeito, há de ser buscada na dignidade que pertence a cada ser humano. Tal dignidade, conatural à vida humana e igual em cada pessoa, se apreende antes de tudo com a razão” (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2004, *online*).

O discurso religioso atual aproxima-se da ideia de evidência e inerência dos direitos humanos ao sujeito, como se verifica na Mensagem do Papa João Paulo II ao Secretário-geral das Nações Unidas⁷, por ocasião do 30º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos:

É na dignidade da pessoa que os direitos humanos encontram a sua fonte imediata. E é o respeito por esta dignidade que dá origem à proteção efetiva dos mesmos. A pessoa humana, mesmo quando erra, conserva sempre a sua dignidade própria e nunca perde a sua dignidade pessoal. [...] na defesa dos direitos humanos, não se devem perder de vista as obrigações e os deveres que derivam dos direitos. Cada indivíduo tem obrigação de exercer os seus direitos fundamentais duma maneira responsável e eticamente justificada. Cada homem ou mulher tem o dever de respeitar nos outros os direitos que reclama para si. Além disso, todos nós temos de contribuir com a nossa parte para a construção duma sociedade que torne possível e real o gozo dos direitos e o cumprimento dos deveres consequentes desses direitos (JOÃO PAULO II, 1978).

⁷ Bobbio (2004) esclarece que após as primeiras declarações públicas em defesa dos direitos humanos foram editados documentos da Igreja condenando direitos como a liberdade de religião ou de manifestação do pensamento; o papa Pio VI (1717-1799) os chamava de “direitos monstruosos” e comentava que “Não se pode imaginar nada mais insensato do que estabelecer uma tal igualdade e uma tal liberdade entre nós”. Comentando esse discurso do papa João Paulo II, Bobbio destaca o reconhecimento pelo pontífice de que direitos humanos fundamentais são expressões claramente formuladas na mensagem do próprio Evangelho. Assim, no final desse caminho, “parece agora ter ocorrido, para além dos insensatos e estereis facciosismos, a reconciliação do pensamento cristão com uma das mais altas expressões do pensamento racionalista e laico” (p. 55).

Algumas das primeiras declarações de direitos humanos da modernidade, ao exemplo da Declaração de Independência dos Estados Unidos, elaborada por Thomas Jefferson, também foram influenciadas por essa forma de pensar os direitos. O texto de Jefferson afirma que: “Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade” (JEFFERSON, 2006, *E-book*).

Essa seria a primeira forma de pensar e fundamentar os direitos humanos, como direitos superiores, inerentes às pessoas e autoevidentes.

2.1.2 A afirmação histórica dos direitos humanos

A segunda forma de fundamentar os direitos humanos é em uma perspectiva sociológica, a partir da história do Estado Moderno⁸. Os direitos humanos tornaram-se significativos no discurso público ao serem inseridos em um contexto político, pensados como direitos das pessoas vivendo em sociedade. Hunt (2009) afirma que a visibilidade dos direitos humanos aflora de lutas sociais nas revoluções da modernidade, que culminaram na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) na França. A partir destas e de outras diversas declarações, os “direitos humanos correspondem à imagem do homem do iluminismo, fundamento das democracias modernas” (FLEINER, 2003, p. 29).

A locução política “Democracias Modernas” reflete uma nova representação de poder vastamente distinta da que prevaleceu até a idade média. O Estado Moderno inicia no período histórico do absolutismo com a unificação dos feudos em grandes estados monárquicos instituídos na soberania, ordem e segurança, em parte fundamentados pela filosofia política contratualista (BONAVIDES, 2012).

Mas, após um início absolutista, o Estado moderno se desenvolveu em uma fase liberal, momento em que diversos movimentos iniciaram um levante contra o

⁸ Bonavides (2012) explica que a locução “Estado Moderno” significa a nova representação de poder distinta daquela que prevaleceu até o período medieval, caracterizada pela soberania, inicialmente absolutista, mas que posteriormente foi marcada pela ascensão da burguesia ao poder.

modelo autocrático reinante. As revoluções sociais são os marcos das instituições dessa época, tendo buscado defender dois grandes ideais – liberdade e propriedade –, e resultaram nas primeiras constituições e nas primeiras declarações de direitos (HOBBSAWM, 1977).

A evolução dos direitos humanos está intimamente ligada à evolução política do próprio Estado Moderno e se confunde com suas fases. Conforme Hesse (2009, p. 26), os direitos fundamentais “[...] iniciaram sua carreira triunfal no fim do século XVIII com as magnas Declarações de Direitos Humanos, os *Bill of Rights* na América e as Declarações francesas de 1789 a 1795”. O período coincide com a instituição do Estado liberal e o rompimento com o modelo absolutista.

O modelo liberal⁹ gerou grandes conquistas para a ordem jurídica e política, dentre as quais se pode destacar o compromisso com um governo constitucional, com a eleição de parlamentos e administrações de maneira direta, a garantia da ordem por meio da lei, o conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, tais como a liberdade de expressão, de publicação, de reunião e de culto (COMPARATO, 2018; BOBBIO, 2004). Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 113-114), neste período, o “[...] Estado e a sociedade deviam ser informados pelos valores da razão, do debate público, da educação, da ciência e da capacidade de melhoria (embora não necessariamente de perfeição) da condição humana”.

O paradigma liberal gera a conquista dos primeiros direitos humanos. Por conta dos avanços trazidos, o modelo tinha tudo para ter seus valores cada vez mais reconhecidos, e o sistema estava aparentemente destinado a avançar. O modelo era caracterizado por ser “[...] uma ordem política sob a qual todos os indivíduos são livres e independentes, não submetidos ao poder de nenhuma outra pessoa, mas todos igualmente submetidos à lei” (COELHO, 2009, p. 77). O discurso se apresentava de forma coerente, mas, para garantir esta ordem política, era defendida a instituição de um Estado mínimo¹⁰.

⁹ As principais ideias defendidas no modelo liberal são a limitação do poder do Estado frente aos indivíduos, com garantias de liberdades, e a permissão da participação do cidadão na tomada de decisões. Mas nem todo Estado liberal é realmente democrático, na medida em que nestes modelos a participação no governo é geralmente limitada às classes possuidoras (BOBBIO, 2000).

¹⁰ O Estado mínimo é caracterizado por ser um modelo organizacional que intervém apenas no que é estritamente necessário para garantir a igualdade e a liberdade dos seus cidadãos, deixando as demais dimensões da vida social por conta do desenvolvimento natural do mercado (COELHO, 2009).

Desta forma, a autonomia privada era soberana sobre as relações sociais, deixando os que detinham o poder econômico como verdadeiros ditadores das regras sociais, o que gerava uma desigualdade imensa entre os indivíduos da sociedade, admitindo que as pessoas fossem privadas das necessidades humanas básicas. Neste período, não cabia ao Estado preocupar-se com a saúde, a educação, a alimentação e outros direitos sociais dos seus cidadãos, cabia a cada um, por conta das suas próprias forças e por meio de sua interação com o mercado – por meio do trabalho, do comércio ou de outros meios –, alcançar as condições de sobrevivência (SARMENTO, 2010).

Neste ponto, mesmo com os progressos, o Estado liberal¹¹ mostrava a sua insuficiência para assegurar a dignidade das pessoas. “A industrialização, realizada sob o signo do *laissez faire, laissez passer*, acentuara o quadro de exploração do homem pelo homem, problema que o Estado liberal absenteísta não tinha como resolver.” (SARMENTO, 2010, p. 15).

Diante desta conjuntura, apesar das conquistas dos direitos civis e políticos, os excessos do modelo vigente o colocaram em crise, com fortes críticas ao liberalismo econômico pelo marxismo¹² e pela doutrina social da Igreja¹³ (SARMENTO, 2010).

¹¹ Estado estabelecido a partir da ascensão da burguesia ao poder, pautado no modelo liberal de não intervenção do poder político nas necessidades sociais e na regulação do mercado.

¹² Construção teórica e crítica feita por Karl Marx, com diversas variantes posteriores repensando a teoria original. O próprio Marx, no prefácio de “Contribuição à crítica da economia política”, estabelece um guia para compreensão de toda a base teórica de seu pensamento (MARX, 2008). Os passos para estudar e compreender a sociedade podem ser sistematizados no seguinte guia da produção social da existência:

- 1) Os homens entram em relações sociais independentes de suas vontades;
- 2) Essas relações correspondem a um grau de desenvolvimento das forças produtivas;
- 3) A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica;
- 4) A estrutura econômica é a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura política e jurídica (forma social de consciência), neste sentido afirma que: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47);
- 5) Forças produtivas materiais entram em contradição com as relações de produção;
- 6) As classes sociais em luta operam uma revolução social;
- 7) Transformação gerada na base econômica modifica a superestrutura;
- 8) As formas ideológicas (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) auxiliam e mantêm as transformações materiais.

O Estado, que antes do marxismo era compreendido sempre como uma entidade representativa de interesses públicos, pela primeira vez é estudado vinculado aos interesses de uma classe dominante. As relações de trabalho, antes vistas como regidas por leis naturais, agora decorrem de interesses de classe em contradição. As formas ideológicas, pensadas na perspectiva metafísica e em ideais abstratos, como o de bem comum, refletem instrumentos de manutenção ou ascensão de grupos ao/no poder.

Em uma sociedade profundamente marcada pela industrialização e pela urbanização de grandes massas, para conter as ações drásticas dos grupos revoltos que começavam a sofrer grandes influências do marxismo que pregava uma luta de classe, o Estado busca evitar o conflito com as massas revoltas satisfazendo-as precariamente (REGONINI, 2010).

As grandes guerras¹⁴ permitiram ao Estado experimentar uma maciça intervenção na seara privada, tanto na produção (indústria bélica) como na distribuição (gêneros alimentícios e sanitários). O Estado aumenta o seu poder sobre os particulares, os tornando mais dependentes (REGONINI, 2010).

Foi o primeiro grande passo da mudança do Estado liberal para o Estado social¹⁵, gerando uma distinção no modelo democrático de atuação do Estado, que passou a atuar como provedor do bem-estar social de todos os seus cidadãos.

Neste momento, outro grupo de direitos humanos fundamentais é consagrado – os direitos sociais, como a proteção do trabalhador, à saúde e à educação.

Mesmo com o Estado de justiça social corrigindo algumas das maiores deformações do Estado liberal em benefício das classes menos favorecidas, o sistema capitalista sobreviveu e continuou a prosperar, adquirindo novas roupagens numa sociedade com democratização das estruturas de poder e diante da força do movimento operário antagonista. Para BOBBIO, 1987, p. 125-126,

A julgar pelo estado atual do debate, a crítica de esquerda teve por efeito não o início de uma mais profunda transformação do Estado, chamado depreciativamente de ‘assistencial’, num Estado com maior conteúdo socialista, mas o despertar de nostalgias e esperanças neoliberais.

Ao fundamentar os direitos humanos, a partir da história do Estado Moderno,

¹³ A doutrina social da Igreja corresponde aos progressivos pronunciamentos da Igreja Católica sobre os temas sociais (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2004).

¹⁴ Hobsbawm (1995) explica que as grandes guerras são: a Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914, que envolveu todas as grandes potências europeias, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça; e a Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1939, que foi global, na qual praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram, ainda que involuntariamente, embora algumas repúblicas da América Latina só participassem de forma mais nominal.

¹⁵ O Estado social se distingue de outros tipos de Estado pela “[...] intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população” e pelo “[...] fato de que tal ação é reivindicada pelos cidadãos como um direito” (REGONINI, 2010, p. 416).

marcado por desigualdades entre as pessoas e os grupos sociais, estes direitos fundamentais se afirmaram historicamente como frutos de lutas entre as classes em tensão. Gradativamente foram sendo protegidos a vida, as liberdades de locomoção, de expressão e de crença, os direitos sociais, econômicos e culturais, a igualdade e a diversidade, e os direitos transindividuais, como o direito ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento e o direito à paz. Como pontua Sarmiento (2010, p. 4):

[...] os direitos fundamentais não constituem entidades etéreas, metafísicas, que sobrepõem o mundo real. Pelo contrário, são realidades históricas, que resultam de lutas e batalhas travadas no tempo, em prol da afirmação da dignidade humana.

Nesta concepção, em 1979, Karel Vasak propôs uma divisão lógica, segundo a qual os direitos humanos se afirmaram historicamente em gerações, níveis ou dimensões. Vasak, na aula inaugural dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estrasburgo, leste da França, apresentou inicialmente três gerações de direitos fundamentais que estavam intrinsecamente ligadas, cada uma delas, aos ideais do Iluminismo francês – liberdade, igualdade e fraternidade –, e aos ideais evolutivos do Estado Moderno – paradigma liberal e o paradigma social (BONAVIDES, 2015). A divisão segue o modelo seguinte:

a) Primeira Dimensão (Direitos da Liberdade): surgida no final do século XVII, consagra os direitos individuais; pressupõem a igualdade formal perante a lei e consideram o sujeito abstratamente; geram o dever de não fazer, por parte do Estado – as denominadas “prestações negativas” –, visando a preservação da vida, da liberdade de locomoção, de expressão, de crença etc.;

b) Segunda Dimensão (Direitos da Igualdade): floresceu ao final da Primeira Grande Guerra e inaugurou a fase dos direitos coletivos, dentre eles os direitos sociais, econômicos e culturais; impõem ao Estado uma “prestação positiva”, no sentido de assegurar o bem-estar e a igualdade das pessoas. Nesta fase surgem, por exemplo, os direitos trabalhistas e previdenciários;

c) Terceira Dimensão (Direitos da Fraternidade/Solidariedade): engloba os direitos de solidariedade: os direitos transindividuais, também chamados difusos e coletivos. Podemos citar direitos como ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento, direito à paz, proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural, direito à comunicação e os relacionados ao consumidor.

Mais recentemente foi proposta ainda uma quarta dimensão de direitos fundamentais. Esta dimensão se refere aos direitos mais recentes, decorrentes do processo de globalização do Estado neoliberal, alcançando a tecnologia de informação, a bioética, os alimentos transgênicos, direito ao pluralismo, à democracia, a clonagem, inseminação artificial etc. Refere-se à sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual o mundo parece inclinar-se no plano das relações de convivência (BONAVIDES, 2015).

Bonavides (2015) propõe ainda uma quinta geração de direitos fundamentais, vinculada mais precisamente ao “Direito à paz”, que deve ser retirado do patamar de direito de terceira geração, como propôs Vasak, e elevado ao epicentro dos direitos da mais recente dimensão.

Ressaltamos que alguns autores consideram que estes novos direitos são apenas antigos direitos, incluídos nas três tradicionais dimensões, e adaptados às novas realidades. A análise da manipulação genética, clonagem ou do uso de células-tronco embrionárias seria uma nova análise do clássico direito à vida.

Feitas estas considerações sobre os direitos humanos, percebemos que na perspectiva da afirmação histórica tais direitos surgiram da luta para garantir ao indivíduo ou à coletividade a defesa de um direito frente ao Estado, seja por uma prestação negativa (o Estado abstém-se de algo), seja por uma prestação positiva (o Estado realiza algo em prol de).

Atualmente, estes direitos adquiriram novas leituras com o desenvolvimento da teoria crítica dos direitos humanos, dentre os quais podemos destacar a construção de Boaventura de Sousa Santos (2003), para quem os direitos humanos hoje integram uma política de dominação cultural, que parte de um eurocentrismo, pois surgiram especificamente no contexto do norte do globo e servem àquela cultura.

Os direitos essenciais para os cidadãos europeus ou estadunidenses seriam os mesmo para membros de tribos africanas? A mulher latina tem os mesmos anseios que a mulher indiana? Esses direitos humanos historicamente conquistados e proclamados como universais poderiam ser relativizados em função de uma prática cultural como a mutilação de genitais das meninas?

Em respostas a perguntas como essas, Santos (2003) afirma que o universalismo é incorreto pois anula culturas inferiores para que outra cultura predomine. O autor propõe a interculturalidade dos direitos humanos, que pressupõe

a pluralidade de culturas, que se inter-relacionam, gerando conhecimentos mútuos; esse seria o caminho para avançar na reflexão sobre os direitos humanos.

A concepção de direitos humanos passa sempre por um discurso humanista, que coloca o homem no centro do debate. Estêvão (2013) alerta, contudo, que é preciso ter uma atenção a qual discurso humanista está fundamentando determinada concepção de direitos humanos. Em nossos tempos, diversos são os discursos humanistas que se apresentam, especialmente o humanismo clássico ou burguês, e o novo humanismo sintonizado com o “novo espírito do capitalismo”.

O humanismo clássico pensa todo homem como um ente genérico e formal, que a partir de sua racionalidade pode progredir, tudo em uma perspectiva individualista. O novo humanismo pensa o homem a partir das novas qualidades, novas mensagens e novas verdades, centra em construir a pessoa adjetivada com características como criativa, visionária, comunicativa, qualificada, colaboradora, produtiva, competente, disponível etc. Esse novo humanismo quer a formação do indivíduo plastificado e moldado para servir à ideologia do compromisso com os pressupostos do espírito do capitalismo (ESTÊVÃO, 2013).

O humanismo que se espera, entretanto, é aquele assente na dignidade da pessoa, na libertação de opressões, de dominações, do colonialismo e do capital, que valoriza o ser como uma realidade complexa em detrimento do ter. Esses direitos humanos do humanismo que se espera, entretanto, quando as instituições oficiais adotam o discurso humanista do capital, acabam se tornado “pontos cegos, ofuscados, ou então recriados, pelos pontos-luz dos direitos regulados pelos princípios de mercado, que inspiram o novo humanismo” (ESTÊVÃO, 2013, 194).

Partindo da mais recente teoria crítica, devemos perceber que o conteúdo básico dos direitos humanos é o conjunto de lutas pela dignidade, sendo preciso romper com a cultura de naturalização da desigualdade e exclusão social. Para Flores (2009), a crítica deve ser emancipatória, uma vez que assim como os direitos humanos foram construídos, as violações destes direitos também foram. Portanto, não basta declarar os direitos, “[...] deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade” (FLORES, 2009, p. 33).

Assim, a proteção e o respeito aos direitos humanos não são a simples obediência cega dos preceitos normativos positivados, mas consistem no pertencimento a uma realidade de inclusão construída coletivamente.

Indo além dessa constatação, também é preciso reconhecer que existe uma fundamentação ética dos direitos humanos; a existência digna de uma pessoa é algo que se impõe por um princípio diretor das ideias de justiça e equidade (DWORKIN, 2000). Neste ponto, o fundamento da categoria dos direitos humanos casa com a linha de raciocínio freiriana, ao defender que o ser, dentro da sua construção histórica e social, tem uma marca: a ética universal do ser humano. A ética universal apresentada é “[...] algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2018, p. 19), contrapõe-se à malvadez da ética do mercado e propõe uma ruptura por meios de sujeitos transformadores e críticos.

A ética universal, fundamento moral dos direitos humanos, é aquela “[...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer” (FREIRE, 2018, p. 17). Rejeita qualquer forma de discriminação, vez que a “[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2018, p. 37). Direitos humanos não são somente catálogos que se apresentaram prontos, são conquistas de grupos que lutaram e lutam bravamente, em uma opção por uma ética universal que favorece o ser humano como gente, e não como mero instrumento mercadológico, mas em um processo de solidariedade.

2.2 A educação em direitos humanos como promotora de transformação social: um caminho para busca da efetividade dos direitos

Estes direitos hoje tão festejados são “[...] sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada” (BRASIL, 2013, p. 26). Nesta perspectiva, a educação em direitos humanos surge como um instrumento de promoção dos direitos econômicos, sociais e culturais, com ênfase nas necessidades dos grupos sociais discriminados.

A efetividade dos direitos humanos é um objetivo que só é alcançado se a pessoa tem acesso garantido aos direitos fundamentais em sua plenitude e se converte em um agente ético de atuação e transformação do espaço social, exercendo seus direitos por meio do diálogo, com espírito democrático e plural.

Assim, é preciso pensar a formação do aluno cidadão, um sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos. Somente

desta forma poderá atuar juntos aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade das políticas públicas, trabalhando pelo pleno exercício dos direitos humanos em busca de justiça social.

Ser emancipado é ser incluído em uma sociedade justa, fraterna, igual e livre, a partir de uma maturidade do ser social (TONET, 2005). Para afirmar que a emancipação humana é possível, Tonet (2005) apresenta três questionamentos:

1) O homem pode transformar radicalmente a realidade social? A essa questão o autor responde que sim, pois o ser social é radicalmente histórico e não existe natureza humana imutável;

2) Quais as condições de possibilidade para alcançar esse objetivo? Garantir o acesso de todos às riquezas a ponto de satisfazer as múltiplas necessidades humanas; a superação do interesse privado pelo interesse coletivo no processo social; a retirada do trabalho do centro das atividades humanas, pois o trabalho deve estar a serviço do homem e não o homem a serviço do trabalho; e a aniquilação do sistema de reprodução fundamentado na manutenção do modelo de capital e do lucro;

3) Quais as mediações a serem realizadas para se chegar à emancipação humana? Este ponto Tonet deixa em aberto para reflexão, afirmando que compete ao sujeito inserido neste processo social de construção da emancipação a adoção de estratégias e ações concretas para se chegar ao objetivo. Aqui pode-se afirmar que a promoção da educação em direitos humanos é uma dessas estratégias de mediação para alcançar a emancipação humana.

A formação desse sujeito emancipado passa necessariamente pelo ambiente escolar, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos na base curricular. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948¹⁶ já aponta para uma construção de uma educação neste sentido:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve

¹⁶ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco regulatório na história dos direitos humanos, elaborada por representantes de diferentes países, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, estabelecendo, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

Desde então, organismos internacionais e setores da sociedade civil trabalharam na produção de estudos, materiais educativos e tratados nesta temática.

No Brasil, o debate sobre educação em direitos humanos ganhou corpo na década de 1980, especialmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fundada na cidadania e na dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III), com ênfase nos direitos e garantias fundamentais (art. 5º, § 1º) e estabelecendo o pluralismo de ideias como princípio do ensino (art. 206, I). A necessidade de educar para os direitos humanos fortaleceu-se com a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1995, com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 e do Programa Nacional de Direito Humanos em 2010 (BRASIL, 2013).

Já em 2012, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 08/2012 e aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, diante de

“[...] grave violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana” (BRASIL, 2012, p. 2).

O parecer ofereceu diretrizes nacionais para uma formação ética, crítica e política, estabelecendo como princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

A medida atende ao apelo da comunidade internacional, que por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou em sua Assembleia Geral de 2011 a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos.

Essas diretrizes são essenciais para a educação. Partindo dos valores dos direitos humanos, é possível a formação de pessoas livres, solidárias e

comprometidas com a justiça social. O sujeito que exercita sua liberdade ficará cada vez mais emancipado na medida que eticamente assuma a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2018).

Cabe à escola institucionalizar em suas práticas pedagógicas um processo de formação capaz de elevar o engajamento cidadão, “[...] por meio de processos que ensinem e estimulem a participação de cidadãos em variadas instâncias organizacionais da sociedade civil” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 15).

A educação escolar deve promover o desenvolvimento da personalidade humana emancipada e crítica, não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem se limitar à aquisição de determinados “conteúdos”. “Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas” (CANDAU, 2012, p. 721). Para concretizar esse objetivo, torna-se “[...] cada vez mais urgente a promoção de processos de educação em direitos humanos que colaborem na construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade como um todo” (CANDAU, 2012, p. 722).

Destacamos que, para a construção do ambiente escolar como um espaço de constituição de sujeitos de transformação, é necessário resguardar a autonomia do professor e proteger o ensino crítico, que permita um debate plural acerca dos direitos humanos.

Esse modelo de ensino tem sofrido grandes investidas em um projeto neoliberal de desmantelamento do sistema educacional público em busca de uma educação instrumental, vez que o modelo neoliberal converteu a educação em uma ferramenta de produção de mercadoria (MÉSZÁROS, 2008).

Com o retorno às bases liberais sob o signo do neoliberalismo, tem-se a realidade fática de um modelo de capital transnacional. Verificamos a falha dos Estados capitalistas e pós-capitalistas, com a população dos países periféricos ainda apresentando um número alarmante de excluídos, marginalizados e miseráveis, os quais, sem uma atuação prestacional do Estado, não têm como deter o mínimo de dignidade humana. Sobre esse ponto, Mézáros (2011, p. 92) explica o retorno do modelo liberal afirmando que:

Ao longo do último século, é certo que o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta, tanto os pequenos como os grandes. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que

as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora. No mínimo, a penetração do capital em cada um dos cantos do mundo “subdesenvolvido” só agravou esses problemas. Ele prometia “modernização”, mas, depois de muitas décadas de intervenção trombeteada em alto e bom som, só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural. Tanto mais que hoje é de fato muito embaraçoso lembrar aos ideólogos do sistema do capital que há não muito tempo eles espetaram suas bandeiras no mastro da “modernização”.

Esse sistema neoliberal de reprodução das desigualdades, supervalorização do capital e redução do ser acaba por influenciar o campo educacional. Frigotto (2010, p. 28) aponta que a educação, na perspectiva neoliberal, se propõe a habilitar a classe dominada técnica, social e ideologicamente para o trabalho:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Conforme Arroyo (2000), a função da educação é educar e humanizar. Mas a mercantilização da educação e sua sujeição à lógica da reprodução do capital a reduz ao papel de capacitação para a empregabilidade (ARROYO, 2012).

No campo educacional é vasta a luta para que o professor exerça seu ofício com liberdade e autonomia. Devemos concordar com a retórica de que “[...] os professores deveriam exercer sua actividade [sic] com autonomia, integridade e responsabilidade. A afirmação pode ser importante no quadro de reestruturação do sistema educativo” (POPKEWITZ, 1997, p. 40). Entretanto, na prática real, esse ideal de autonomia dos profissionais da educação contrapõe-se a forças antagônicas do mercado neoliberal.

Neste contexto, a escola deve ir na contramão e promover a educação em direitos humanos, uma temática tão cara à comunidade, em tempos nos quais os poderes constituídos trabalham em sentido contrário, buscando a diminuição da importância de tema de tamanha grandeza.

2.3 Cidadania, democracia e o espaço escolar

A escola é um espaço privilegiado no processo formativo dos sujeitos, uma vez que atinge grande parcela da população por um longo período. Como Apple

(2001) explica, o campo educacional é um lugar de manifestação do poder, podendo tanto funcionar como um espaço para conservar as estruturas vigentes e reproduzir a ideologia dominante, como perfazer-se em um ambiente de práticas democráticas que favorecem a emancipação dos cidadãos.

Verificamos, assim, que diversos podem ser os caminhos de direcionamento do espaço escolar, mas se compreende que o espaço cidadão e democrático é o que melhor atende à proposta desta pesquisa, motivo pelo qual nesta seção serão apresentadas as categorias de cidadania e democracia, e as possibilidades de aplicação de suas características no espaço escolar.

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) estabelecem que uma das finalidades da educação, e consequentemente do espaço escolar, é preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (Art. 205 da Constituição e Art. 2º da LDB). A presente seção iniciará pela compreensão do conceito de cidadania, por ser um ponto de partida para se pensar a escola como espaço de práticas democratizantes.

Conforme Marshall (1967), a cidadania apresenta três elementos: o civil, o político e o social. Pensar o cidadão político é analisar o quadro humano sufragante¹⁷ que se politizou (quer dizer, que assumiu capacidade decisória), ou seja, o corpo eleitoral. Já o cidadão do ponto de vista jurídico ou civil exprime o conjunto de pessoas vinculadas de forma institucional e estável a um determinado ordenamento jurídico. É composto por todos os nacionais de um país, natos ou naturalizados (BONAVIDES, 2016).

Os dois primeiros conceitos de cidadão são relacionados às liberdades individuais e ao exercício dos direitos políticos, como o voto. Devemos destacar, entretanto, o conceito social de cidadania, que:

[...] se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

¹⁷ Sufrágio corresponde à participação no ato de votar em processos eleitorais. No Brasil a possibilidade de exercer esse direito é que configura politicamente a cidadania, tanto que a Lei Federal n. 4.717/1965 (Lei da Ação Popular) informa no artigo 1º, § 3º, que a prova da cidadania é feita pela apresentação do título eleitoral (BRASIL, 1965).

Dessa forma, para se pensar o cidadão inserido na vivência democrática nos três aspectos, é necessário compreendê-lo não apenas como um nacional que vota, mas como um sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos. Uma pessoa preparada nesta realidade poderá atuar junto aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade das políticas públicas e em busca das mudanças necessárias. Além disso, a “[...] cidadania exige a integração social, a consciência de filiação não somente a uma sociedade, Estado nacional ou federal, mas também a uma comunidade ligada por uma cultura e história” (TOURAINÉ, 1996, p. 45).

A democracia é o local no qual o cidadão exerce essas três dimensões de cidadania, seja exercendo suas liberdades e direitos civis e políticos, seja atuando na transformação da realidade social. Partimos do cidadão para o estudo da democracia, pois “A democracia se apoia na responsabilidade dos cidadãos de um país” (TOURAINÉ, 1996, p. 93).

Agora, algumas premissas são essenciais para uma compreensão da ideia de democracia. Não existe um conceito fechado para a categoria em análise. A discussão sobre o tema vem desde os gregos: “A democracia antiga era concebida numa relação intrínseca, simbiótica, com a *pólis*¹⁸” (SARTORI, 1994, p. 35).

Platão e Aristóteles, na Grécia clássica, já abordavam a questão da democracia como forma de governo, em contraposição à oligarquia e à monarquia (ARISTÓTELES, 2006).

A democracia dos antigos era direta, permitindo a participação contínua do povo no exercício do poder em assembleias. Em parte, isso era possível pela pequena dimensão geográfica das *pólis* e pela ligação simbiótica dos cidadãos¹⁹ com a cidade: fazia parte do cotidiano do homem grego livre atuar no governo da cidade. Não se envolver na tomada de decisões não era uma opção vislumbrada pelos cidadãos gregos. Nos governos atuais existem, de um lado, os que lidam

¹⁸ Sartori (1994, p. 35) esclarece que a *polis* grega geralmente é chamada de cidade-Estado, mas não se encaixa em nenhum sentido de “Estado” que se conhece hoje, “A *polis* era uma cidade-comunidade”, uma pequena região geográfica.

¹⁹ O conceito de cidadão na Grécia antiga é restrito, abrange apenas os homens livres e helênicos, excluindo os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Mesmo sendo uma democracia de grupos minoritários, gerou um progresso qualitativo e quantitativo em relação aos modelos monárquicos e aristocráticos até então predominantes (BONAVIDES, 2016).

profissionalmente com a política, exercendo o governo, e de outro, os cidadãos governados que atuam, em regra, indiretamente pelo voto; nas democracias antigas, essa diferença basicamente não existia (SARTORI, 1994).

Temos, assim, a primeira forma de conceber a democracia, como um regime de governo baseado na participação popular. Experiências como as gregas se repetiram em pequenos espaços como as comunas medievais²⁰, que tiveram uma existência turbulenta e efêmera (SARTORI, 1994), e a literatura “[...] lembra atualmente o experimento grego como se fosse um paraíso perdido” (p. 36).

Foi somente com as revoluções da modernidade²¹ que um pensamento democrático mais próximo do hoje vivenciado desenvolveu-se atrelado ao paradigma do Estado liberal. Neste período, parte dos contratualistas²² produziram duas teorias que influenciaram em larga escala a teoria moderna da democracia: a teoria da soberania popular e a teoria do contrato social. Aqui, a democracia é apresentada como um modelo no qual o povo realiza um grande contrato social, instituindo um governo que o representa, exercido por indivíduos que são escolhidos pelo voto (BOBBIO, 2010, p. 322).

Dahl (2001) sintetiza toda a construção do ideal de democracia na modernidade liberal indicando que um Estado é democrático quando, no processo de escolha dos governantes, reúne as seguintes características:

- a) **Participação efetiva de todos os candidatos:** que devem ter iguais oportunidades de apresentar suas opiniões;
- b) **Igualdade de voto:** sem exclusão de indivíduos ou diferença de valor na apuração dos resultados;

²⁰ Cidades medievais que recebiam carta de autonomia administrativa (HOBSBAWM, 1977).

²¹ Com a chegada da modernidade, o homem que vinha da experiência predominantemente cristã católica e monárquica, observou-se a difusão de ideias iluministas e humanistas que retiravam Deus e a Igreja do centro das discussões e transportavam o homem para essa centralidade; a reforma protestante se contrapondo a dogmas e práticas da Igreja católica e as revoluções da burguesia (Francesa, Inglesa e Estadunidense) se contrapondo ao poder monárquico também são marcos dessa era de revoluções (HOBSBAWM, 1977).

²² Contratualismo “[...] compreende todas aquelas teorias políticas que vêem [sic] a origem da sociedade e o fundamento do poder político [...] num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político” (MATTEUCCI, 2010, p. 272). Para Matteucci (2010), o contratualismo apresentou-se como escola de pensamento do começo do século XVII até o final do século XVIII e seus principais expoentes são Thomas Hobbes, Baruch Spinoza, Samuel Pufendorf, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

- c) **Entendimento esclarecido:** cada membro deve ter oportunidades iguais de aprender sobre as alternativas políticas;
- d) **Controle do programa:** devem existir mecanismos que proporcionem o controle do programa de governo escolhido, mesmo após o final das eleições;
- e) **Inclusão dos adultos no processo:** todos os adultos residentes permanentes no Estado devem ter a possibilidade de participar do processo de escolha.

Essa concepção de democracia liberal apresentada por Dahl é denominada de democracia formal, que se liga primordialmente aos procedimentos de escolha dos representantes e ao exercício da representação, não se preocupando com as questões substanciais deste exercício. Mesmo se focar apenas nas questões acima indicadas, percebemos grande déficit de democracia na realidade nacional. Será que todos os brasileiros eleitores possuem entendimento esclarecido das alternativas políticas? Os mecanismos de controle popular dos governos eleitos são eficientes? Todos os candidatos, dentro da lógica de mercado e de capital, possuem realmente as mesmas oportunidades de apresentarem suas plataformas políticas?

Apenas a democracia formal não basta. Nessa prática, “A democracia que assegurava, no plano formal, a igualdade política a todos os cidadãos, no plano real convivia com uma desigualdade material” (CABRAL NETO, 1997, p. 290). Por isso, o ser democrático não pode se restringir ao voto, ao processo eleitoral e à existência de leis que afirmam igualar as pessoas, é um objetivo que só é atingido se os indivíduos daquele Estado têm acesso garantido à plenitude de direitos. Essa perspectiva de democracia mais ampla é nomeada democracia substancial ou material.

Compreender uma democracia substancial é compreender a democracia como valor, não basta que o Estado tenha um Governo eleito pelo povo, é preciso que tenha “[...] um Governo para o povo” (Bobbio, 2010, p. 328). Vários elementos da democracia formal podem existir em regimes não democráticos; um governo escolhido pelo povo mediante um processo eleitoral formal pode perfazer-se em ditadura política. Ainda na década de 1990, por exemplo, Bobbio (1995) identifica a emergência de uma nova direita radical, ou extrema direita, tendo como característica a antidemocracia, que é uma marca de todos os extremos. No atual contexto, esse avanço da ultradireita em diversos Estados do ocidente se confirmou

pelo voto²³, estabelecendo governos focados na agenda econômica neoliberal, que impõe o modelo de governo excludente e utilitarista em favor do mercado.

As democracias não morrem somente nas mãos de generais, mas morrem especialmente por meio de líderes eleitos que subvertem o próprio processo que os levou ao poder (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018).

Por isso, apenas as características de democracia formal, por si só, não são suficientes, pois as leis e as instituições da democracia formal podem funcionar como “[...] aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa” (RANCIÈRE, 2014, p. 54).

Na prática, a democracia é volátil, os diversos Estados passam por democratizações e desdemocratizações constantes. Bobbio (2010) defende que nenhum regime histórico observou integralmente todos os princípios do modelo democrático. Na mesma perspectiva, Tilly (2013) afirma que não existem Estados plenamente democráticos, mas graus de democracia.

O mencionado autor aponta que esses processos de democratização e desdemocratização são construídos em torno de três grupos de mudanças na realidade social: a) aumento ou diminuição da integração entre redes de confiança interpessoais (famílias, relações de mercado, pertencimento religioso etc.); b) aumento ou diminuição do isolamento dos processos políticos das desigualdades categóricas (gênero, raça, etnia, religião, classes, castas etc.), o que afasta os cidadãos do processo; c) aumento ou diminuição da autonomia do processo político em relação aos centros de poder e meios coercitivos de significativos (milícias, forças armadas, instituições religiosas e redes de clientelismo) (TILLY, 2013). Essas realidades inter-relacionadas em um sistema de natureza complexa definem se um Estado é não democrático ou altamente democrático.

É desejável, assim, uma democracia substancial, na qual os governantes atuam em uma relação de comunicação e tolerância com os sujeitos do espaço democrático, com abertura ao debate público, pois “[...] a democracia só pode ser exercida como uma práxis comunitária” (HABERMAS, 2002, p. 152). No mesmo

²³ A título exemplificativo, pode-se apresentar como pontos do avanço da extrema-direita no cenário político mundial a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, o *Brexit* no Reino Unido, a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil, a consolidação de Marine Le Pen na França, de Matteo Salvini e do movimento populista 5 Estrelas na Itália e a ascensão da extrema-direita na América Latina (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018).

sentido, Touraine (1996, p. 268) explica que tudo “[...] que associa diferença com comunicação, tudo que é discussão, compreensão e respeito pelo outro, contribui para construir uma cultura democrática”.

A democracia substantiva é ligada à igualdade substantiva, na qual todos os sujeitos da sociedade têm igualdade reais de condições de existência digna, com a contraposição da exploração histórica das classes no poder (MÉSZÁROS, 2019).

Uma democracia material opõe-se ao modelo neoconservador e neoliberal silenciador das vozes das minorias étnicas, das mulheres, dos pretos e pardos e de todos os tipos de resistências culturais que vinham ganhando espaços na democracia densa e plural dos movimentos sociais, que construíram um conceito e uma prática de igualdade e liberdade muito mais positiva e ampla (APPLE, 2003).

Nesta perspectiva de cidadania social e democracia substancial é que se deve compreender a escola como um espaço democrático e adequado para formação destes cidadãos emancipados. Destacando-se a gestão escolar com práticas democráticas, o debate com pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial, importantes princípios norteador deste modelo de escola, conforme enunciado no artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996).

Como esclarece Saviani (2012, p. 78), o processo educativo cidadão e democrático reconhece a realidade excludente e deve ter a desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada, “[...] a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”. Os profissionais da educação devem antever com clareza o marco inicial e o que se deseja como resultado, visando organizar o processo educacional voltado para transformar a possibilidade em realidade.

A educação tem caráter de mediação no seio da prática social global visando a construção de uma sociedade qualitativamente mais igual, e o “[...] critério para aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 77). O autor alerta, entretanto, que não se ensina democracia e cidadania em um espaço com práticas antidemocráticas e autoritárias nos processos pedagógicos e administrativos da escola.

A escola, enquanto instituição social, será um espaço democrático se o modo como se relacionam os educadores profissionais, alunos, pais e os outros membros da comunidade inseridos no contexto social escolar, permitir ampla

informação e participação crítica dos sujeitos na criação e execução dos programas e políticas escolares (HORA, 2007).

Além disso, as estruturas e processos educacionais devem atender às necessidades ligadas ao interesse coletivo da comunidade, com posição firme contra o racismo, a injustiça, a centralização de poder, a pobreza e as demais formas de exclusão e desigualdade. Também é uma exigência para a escola democrática um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes (HORA, 2007).

É esse ideal de democracia que se busca dentro do espaço escolar. Quando no processo diretivo e no fazer pedagógico os sujeitos envolvidos comungam destes princípios de democracia, gera-se a escola com práticas democratizantes, compreendidas como um:

[...] projeto em que a participação ativa de alunos e professores seja uma construção coletiva e que esse processo deva ser construído a partir de algumas estratégias de democratização. A escola precisa desenvolver estratégias de acolhimento, conquista e envolvimento da comunidade escolar com a finalidade de criar a cultura de pertencimento e de estabelecer o compromisso com um projeto político de escola de qualidade que objetive a emancipação dos sujeitos e democratização da educação (ALVES, 2015, p. 200-201).

O caminho de reflexão até aqui apresentado não permite processos educacionais pedagógicos ou administrativos conservadores das diferenças sociais, uma escola alienada na sua função declarada de “[...] transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito” (BOURDIEU, 2007, p. 54), que se limita a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem as exigências que se lhe impõem. Freire (2018, p. 111) denuncia esse modelo de ensino bancário e alienante, ao qual o autor chama de burocratizador da mente:

É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”.

A escola não é o único ambiente em que se deve desenvolver uma prática democratizante e cidadã, mas se deve destacar que se a escola assumir sua função cultural e política de ser mediadora na perspectiva da formação democrática e

cidadã, pautada na promoção dos direitos humanos, ela se converterá em ambiente privilegiado para ampliar a densidade democrática das relações em toda a sociedade (SANTOS; LIMA; VALE, 2020).

Assim, somente uma escola que adota práticas democráticas poderá formar agentes de transformação social em busca de uma sociedade mais igualitária e cidadã. A participação da comunidade escolar no processo para concretizar essa prática democrática proposta é um verdadeiro desafio para as escolas públicas. A participação neste processo é um compromisso que deve ser firmado para concretização da cidadania dos alunos, pois “[...] a baixa densidade participativa remete ao frágil espírito democrático” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 6). Devemos observar que o sujeito que exercita sua liberdade, ao participar do processo, tende a ficar cada vez mais emancipado na medida que eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2018).

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

As políticas públicas são as ações estatais voltadas à efetivação dos comandos gerais contidos na ordem jurídica. Visam, em particular, “[...] garantir e promover os direitos fundamentais em caráter geral. Para isso será necessário implementar ações e programas dos mais diferentes tipos e garantir a prestação de determinados serviços” (BARCELLOS, 2010, p. 105-106), se exteriorizam por meio das ações governamentais dirigidas à concretização de preceitos e conformação de garantias fundamentais (SUXBERGER, 2018).

A educação também deve ser entendida como política pública, ou seja, o “[...] conjunto de ações e propostas do aparelho do Estado para enfrentar problemas da realidade ou atender a demandas formuladas pela sociedade civil” (COSTIN, 2017, *E-book*), estruturando a ação do Estado no campo da educação para assegurar a efetividade deste direito.

Esse direito amplo à educação abrange diversos elementos, tais como a universalização da educação²⁴, o direito à educação de qualidade²⁵ e o direito de ser educado em e para os direitos humanos, sendo um dever do Estado agir dessa forma (CANDAU, 2012).

Nesta seara, as políticas se materializam por meio da ação concreta de sujeitos sociais, complementadas pelas atividades institucionais que as realizam em cada contexto. Deve-se destacar, entretanto, que as políticas se iniciam pelo

²⁴ O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu que decenalmente deve ser instituído por lei um Plano Nacional de Educação - PNE e, dentre as diretrizes deste plano devem estar a universalização do atendimento escolar, o atual plano foi aprovado pela Lei Federal n. 13.005/2014 (BRASIL, 1988).

²⁵ A Constituição também prevê que o direito à educação é a uma educação com qualidade de direito do homem. Sendo necessário pensar essa qualidade educacional de forma não reduzida à aquisição de conteúdos específicos medidos através das avaliações de larga escala. Qualidade é um conceito que alcança todas as condições necessárias para o oferecimento do ensino, como equipamentos e materiais didáticos, bibliotecas, infraestrutura escolar, saneamento, alimentação escolar, formação de profissionais da educação e condições de trabalho adequada (FERNANDES; CANDAU, 2017).

planejamento e pelas normas regulamentares do que se pretende realizar objetivando a concretização dos direitos.

Por isso, a análise dos marcos regulatórios para efetivação do direito à educação e a avaliação de seu impacto sobre a situação existente deve ser permanente. Seguindo a lógica exposta, o objetivo do presente capítulo é apresentar os marcos regulatórios instituidores das políticas de educação em direitos humanos, no âmbito internacional e nacional.

3.1 Marcos regulatórios internacionais da educação em direitos humanos

Os acontecimentos históricos que permitiram a afirmação dos direitos humanos, relatados no capítulo anterior, desencadearam um processo de internacionalização, criando um Direito Internacional dos Direitos Humanos, matéria cuja fonte são os tratados que visam resguardar o valor da dignidade humana, concebida como fundamento dos direitos humanos (PIOVESAN, 2018).

A consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos ocorreu após o final da Segunda Guerra Mundial, certamente como resposta às inúmeras violações de direitos humanos ocorridas na “Era Hitler”²⁶. Essa etapa da história “[...] foi marcada pela lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana” (PIOVESAN, 2018, *E-book*) nos domínios alemães. As práticas nazistas resultaram no extermínio de onze milhões de pessoas, a maioria dos mortos foram civis e cerca de seis milhões²⁷ dos mortos eram judeus, “[...] mortos apenas por serem judeus” (HUNT, 2009, p. 202)²⁸.

A Segunda Guerra Mundial havia estabelecido uma nova referência para a barbárie, tanto pelas perseguições e mortes ao longo de sua duração, quanto pela confusão que deixou, como a destruição estrutural de prédios, vias de acesso e pontes, deixando milhões de pessoas desalojadas e refugiadas em campos (HUNT,

²⁶ Período entre 1933 e 1945 no qual a Alemanha foi governada pelo Partido Nazista com o comando de Adolf Hitler, que adotava um discurso de supremacia racial ariana e de purificação nacional, o qual foi um dos principais responsáveis pelo desencadeamento da Segunda Guerra Mundial (HOBBSAWM, 1995).

²⁷ Hobsbawm (1995) esclarece que esses números ainda são divergentes, alguns autores estimam em cinco milhões, outros apontam uma quantidade maior.

²⁸ Hunt (2009) aponta o número aproximado de sessenta milhões como o total de mortos na Segunda Guerra.

2009). O ato final da tragédia foi o lançamento das bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki no Japão, em 6 e 9 de agosto de 1945, que soou como “[...] um prenúncio de apocalipse: o homem acabara de adquirir o poder de destruir toda a vida na face da Terra” (COMPARATO, 2018, *E-book*). Todas essas marcas deixadas na história humana exigiram uma reflexão, pois:

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável (PIOVESAN, 2018, *E-book*).

Refletindo sobre os fatos ocorridos, emergiu entre lideranças políticas da comunidade internacional a crença de que essas violações poderiam ser prevenidas se ao tempo existisse um eficiente sistema internacional de proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2018).

A partir deste momento, as relações internacionais se reorganizaram com base no respeito à dignidade da pessoa humana, visando evitar a repetição dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial²⁹ (COMPARATO, 2018). Foi realizada em San Francisco, nos Estados Unidos em 1945, a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, que estabeleceu a estrutura básica de um novo corpo internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU). Os principais órgãos da ONU são a Assembleia Geral, composta por delegados de todos os países-membros, um Conselho de Segurança dominado pelas potências bélicas e econômicas, e um Secretariado-Geral, o órgão administrativo que exerce a atividade executiva da organização (HUNT, 2009).

A ONU foi efetivamente criada em 26 de junho de 1945, com a assinatura da Carta das Nações por cinquenta e um países. A Carta também criou a Corte Internacional de Justiça, principal órgão judiciário da Nações Unidas, com sede em Haia, na Holanda, com a função de solucionar disputas legais submetidas por

²⁹ O impacto que os atos de barbárie cometidos na Segunda Guerra, causados na comunidade internacional, ficaram posteriormente expressos no Preâmbulo da DUDH, o qual afirma que “[...] o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

Estados e oferecer pareceres consultivos de acordo com o Direito Internacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945)

Por resistência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, a Carta das Nações não declarou os direitos fundamentais da pessoa em seu texto. Hunt (2009) explica que a Grã-Bretanha acreditava que tal declaração poderia encorajar movimentos de independência nas suas colônias; a URSS, em expansão, desejava minimizar a interferência internacional em sua esfera de influência; e os Estados Unidos não concordaram inicialmente com a sugestão chinesa de incluir no texto uma declaração afirmando a igualdade de todas as raças.

Entretanto, o texto da Carta das Nações dedicou algumas linhas para afirmar no artigo 1 que um dos propósitos das Nações Unidas é:

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945, p. 7).

Anteriormente, documentos internos de alguns países já haviam declarado direitos. Contudo, tem-se agora o surgimento de um organismo internacional que terá entre as suas funções promover e estimular o respeito aos direitos humanos em um sistema de âmbito global. Para cumprir essa finalidade, a Carta das Nações, no artigo 68, determinou a criação de uma Comissão dos Direitos Humanos³⁰, órgão que teve como tarefa inicial elaborar o esboço da primeira declaração de direitos da ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945).

Nas seções a seguir serão analisados dois documentos que surgem a partir do exercício dessa função pela ONU. Um deles tem especial importância por ser o primeiro documento aprovado com essa finalidade, e o segundo é uma declaração específica sobre a educação e a formação em direitos humanos. Além destes, serão apresentados alguns outros textos de direito internacional que agregam ao tema da educação em direitos humanos.

³⁰ A Comissão de Direitos Humanos foi criada no início das Nações Unidas e extinta em 2006, sendo sucedida pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU, instituído pela Resolução ONU n. 60/251 da Assembleia Geral de 2006 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

3.1.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Como o compromisso com os direitos humanos não estava assegurado de forma sólida na Carta das Nações, após sua aprovação ergueu-se uma pressão diplomática por uma declaração de direitos no âmbito da ONU. Países da América Latina, dos Estados de menor tamanho na Ásia e de organizações não governamentais representando grupos religiosos, mulheres, trabalhadores e minorias étnicas foram os principais responsáveis por essa reivindicação (HUNT, 2009).

Em vista desta necessidade, a Comissão dos Direitos Humanos da ONU decidiu que sua primeira atividade seria a elaboração do esboço de uma carta de direitos. A delegada americana para as Nações Unidas, Eleanor Roosevelt, foi a primeira presidente da comissão e encarregou-se de orientar os trabalhos de elaboração de aprovação do texto. Neste processo, o professor canadense John Peters Humphrey foi o responsável por preparar o rascunho preliminar que foi revisado pela comissão e por comitês formados por delegados dos Estados-membros. Após dezenas de reuniões e cento e setenta emendas ao texto, o documento foi sancionado para ser votado (HUNT, 2009).

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): foram quarenta e oito votos a favor, oito abstenções, e nenhum voto contrário³¹. Tecnicamente, a Declaração Universal tem o caráter de uma recomendação que a Assembleia Geral da ONU faz aos seus membros, mas isso não diminui a importância do texto, pois:

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não (COMPARATO, 2018, *E-book*).

É importante a explicação que Bobbio (2004, p. 18) apresenta sobre esse documento, esclarecendo que a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um fato novo na história, pois, “[...] pela primeira vez, um

³¹ Comparato (2018) explica que, ao tempo, a ONU reunia 58 países; União Soviética, Belarus, Ucrânia, Tchecoslováquia, Polônia, Iugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul se abstiveram de votar e Honduras e Lêmen não enviaram delegados.

sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra”.

Com a Declaração Universal temos um sistema de afirmação e proteção dos direitos humanos que de fato é universal, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. Só a partir da DUDH é que se pode ter a certeza histórica de que toda a humanidade partilha alguns valores comuns, e de que existe uma universalidade dos valores dos direitos humanos (BOBBIO, 2004).

Entretanto, não devemos olhar cegamente para a DUDH e pensar no documento somente na perspectiva da beleza de se alcançar pela primeira vez um marco normativo de proteção da pessoa que tem possibilidade de aplicação em todo o globo. A ONU, enquanto reunião de representações de inúmeras nações, buscou com esse documento um consenso na perspectiva da democracia deliberativa a partir do agir comunicativo de seus membros, como sugere Habermas (2002). Apesar disso, Estêvão (2006) relembra que, mesmo para se obter uma declaração de direitos do homem, essa deliberação em concepção democrática não será plenamente efetiva, será restrita aos fóruns legais de representantes de culturas e raças dominantes, as quais sempre terão seus interesses sobrepostos aos dos grupos sub-representados³².

Nesta mesma linha de raciocínio, Santos (2003) verifica que a concepção de direitos humanos que é levada para a DUDH é a concepção produzida pela teoria, pela filosofia e pela sociologia ocidental para os direitos, e que o documento foi elaborado sem a participação da maioria dos povos do mundo. Essa é uma crítica que não pode passar despercebida. Mesmo assim, essa plataforma de direitos universais pode ser aproveitada em favor de uma concepção emancipatória dos direitos humanos, não podendo ser essa uma universalidade de retas paralelas, mas uma universalidade de confluência construída a partir de baixo (ESTÊVÃO, 2013).

³² Neste mesmo sentido, Youg (2014) esclarece que devemos repensar a democracia deliberativa para além dos debates nos ambientes institucionalizados (Parlamentos, Assembleia Geral da ONU, Comissões, Conselhos etc.), pensar uma democracia deliberativa e ativista, que inclui nos processos de comunicação democrática os boicotes, passeatas, manifestações de rua, ocupações, obras musicais, desenhos animados. As manifestações sociais têm, para o autor, o mesmo valor de discurso parlamentares ou editoriais de jornais.

Feitas essas relevantes considerações, observando agora o conteúdo da DUDH, focalizamos que a Declaração retomou os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade das revoluções da modernidade eurocêntrica, desta vez reconhecendo esses valores como pertencentes à toda humanidade. Neste sentido é o texto do artigo 1º da Declaração, segundo o qual “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*, grifamos).

Em seus trinta artigos, a DUDH consagra as três gerações de direitos humanos³³, os quais apresentam-se no texto do documento estruturados da conforme esquematizado conforme revela o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Direitos Humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

GERAÇÃO DOS DIREITOS	CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS	COMO SE APRESENTAM NA DUDH
Direitos Humanos Fundamentais de 1ª Geração ou Dimensão	São os direitos relacionados com o ideal de liberdade, corresponde aos direitos civis e políticos, tem como titular o indivíduo, são oponíveis contra o Estado e chamados de direitos negativos (BONAVIDES, 2015).	- O artigo 3º proclama o direito à vida, à liberdade e à segurança; - O artigo 4º proíbe a escravidão e o artigo 5º proíbe a tortura e o tratamento cruel ou degradante; - O artigo 6º proclama o direito à personalidade jurídica de toda pessoa; - A liberdade de ir e vir é prevista no artigo 13º, com garantia de asilo político (art. 14º) e proteção dos indivíduos contra prisão ilegal (artigos 9º, 10º e 11º);

(continua)

³³ No item 2.1.2 este trabalho apresentou a divisão dos direitos humanos proposta por Karel Vasak, na qual os direitos se afirmaram historicamente em gerações, níveis ou dimensões. O quadro apresentado a seguir estrutura a DUDH na lógica desta clássica divisão.

Quadro 2 – Direitos Humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (continuação).

		- No artigo 12º apresenta-se a proteção da vida privada e da honra, da família, do domicílio e da correspondência; - O direito à nacionalidade é apresentado no artigo 15º; - A liberdade de casamento é prevista no artigo 16º; - No artigo 17º é protegida a propriedade, inclusive a produção científica, literária ou artística (art. 27º); - As liberdades de pensamento, opinião, convicção, religião e expressão estão declaradas nos artigos 18º e 19º; - A liberdade de associação está consagrada no artigo 20º; - O artigo 21º prevê a liberdade do exercício do voto para escolha dos representantes do povo nos poderes públicos.
Direitos Humanos Fundamentais de 2ª Geração ou Dimensão	Direitos relacionados com o ideal de igualdade, corresponde aos direitos sociais, culturais e econômicos, tem como titulares o indivíduo e, também, as coletividades. Neste grupo de direitos o Estado deve realizar prestações positivas para concretizá-los (BONAVIDES, 2015).	- A igualdade é proclamada no artigo 2º, o qual define que todos os seres humanos podem invocar os direitos previstos na declaração, sem qualquer distinção, seja de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação; - No artigo 22º a declaração proclama o direito à seguridade social e aos direitos sociais;

(continua)

Quadro 2 – Direitos Humanos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (continuação).

		- Os artigos 23º e 24º apresentam os direitos sociais trabalhistas, como a livre escolha do trabalho, o combate ao desemprego, a igualdade salarial, a proteção social do trabalhador, o direito de sindicalização, as férias e o repouso semanal remunerado; - O artigo 25º contempla o mínimo de existência digna que garanta ao indivíduo e a sua família a saúde, o bem-estar, a alimentação, o vestuário, o alojamento, a assistência médica e todos os serviços sociais necessários; - No artigo 26º encontra-se a previsão de que toda a pessoa tem direito à educação, e que, pelo menos o ensino básico, deve ser gratuito, obrigatório e universal.
Direitos Humanos Fundamentais de 3ª Geração ou Dimensão	Corresponde aos direitos assentados na fraternidade, corresponde aos direitos transindividuais, que não se destinam a proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de determinado Estado (BONAVIDES, 2015).	- A previsão dos direitos fundamentais de 3ª geração na DUDH é tímida, mas já é possível encontrar a proteção do patrimônio imaterial cultural e artístico da sociedade, do progresso científico (art. 27º), e a manutenção da paz (art. 26º). Questões como a proteção do meio ambiente, do patrimônio histórico e da comunicação só aparecem posteriormente em outros documentos internacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura da DUDH.

Dentro dos direitos previstos na Declaração Universal destacamos, para os fins deste trabalho, o direito à educação previsto no artigo 26º, mas não qualquer educação. A DUDH prevê a necessidade de uma educação que busque a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos fundamentais. O texto deixa claro que a educação “[...] deve favorecer a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades [sic] das Nações Unidas para a manutenção da paz” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, *online*).

Desta forma, podemos afirmar que a DUDH proclama como direito humano a educação para os direitos humanos. Assim, temos que o texto da Declaração defendeu o ensino e a educação como caminhos para promover o respeito aos princípios e direitos previstos no documento.

3.1.2 Normas das Nações Unidas e a Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos – Resolução ONU n. 66/137

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não possui *status* de tratado internacional, por esse motivo a ONU não dispunha de mecanismos para tornar exigíveis as previsões do documento em caso de descumprimento pelos Estados-membros. Diante desta constatação, a Comissão de Direitos Humanos iniciou em 1949 a preparação de duas Convenções Internacionais, apresentando em 1954 os anteprojetos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Ambos foram adotados pela Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas de 1966³⁴ (LEAL; GORCZEWSKI, 2013).

O artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, retoma o artigo 26º da DUDH, prevendo que a “[...] educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966, *online*). Como salientado anteriormente, tecnicamente a DUDH tem o caráter de uma recomendação, o que não diminui a importância histórica do texto (COMPARATO, 2018), mas os pactos conferiram obrigatoriedade aos compromissos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a supervisão dos Estados-membros no

³⁴ Apesar de terem sido adotados pela ONU ainda em 1966, somente após a redemocratização e a Constituição Federal de 1988 o Brasil internalizou os referidos tratados, promulgados em 1992 pelos Decretos n. 591 e 592.

cumprimento destes direitos pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966).

Desta forma, é a partir do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que o direito a uma educação voltada para os direitos humanos torna-se vinculante e exigível em face dos Estados signatários. Em seguida, outros documentos orientadores e normativos internacionais do sistema global³⁵ de proteção dos direitos humanos também abordaram em alguma medida a educação em direitos humanos ou seus elementos, com destaque para:

a) A **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**, de 1979, a qual prevê, no artigo 10, que em todos os níveis e em todas as formas de ensino deve-se estimular uma educação que contribua para a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1979);

b) O artigo 29 da **Convenção sobre os Direitos da Criança** reconhece que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de imbuir nesta o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, à sua própria identidade cultural, aos valores do país em que reside e aos das civilizações diferentes da sua. O texto ainda prevê que a educação deve preparar a criança para “[...] assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena”, bem como o respeito ao meio ambiente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989);

c) Em 1993, as Nações Unidas organizaram em Viena, na Áustria, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Ao final, o plenário adotou a **Declaração e o Programa de Ação de Viena**³⁶, que reafirmou o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito, a observância e proteção de

³⁵ Piovesan (2019) explica que no âmbito da ONU existe um sistema global de proteção dos direitos humanos, responsável por fiscalizar e punir todos os Estados-membros que descumprem a normativa das Nações Unidas. Paralelo a esse sistema também se verificam os sistemas regionais de proteção de direitos humanos em alguns continentes, notadamente na Europa, nas Américas e na África.

³⁶ A Declaração e o Programa de Ação de Viena, conforme previsão do próprio texto, tem natureza de recomendação dirigida a Assembleia Geral, a Comissão de Direitos Humanos e outros órgãos e agências do sistema das Nações Unidas relacionados aos Direitos Humanos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993).

todos os direitos humanos por meio de várias ações. Dentre as medidas a serem adotadas, destacou-se a educação em direitos humanos³⁷;

d) Acolhendo uma sugestão da Declaração e Programa de Ação de Viena, a ONU proclamou a **Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos**, por meio da Resolução ONU n. 49/184, adotada pela Assembleia Geral de 1994, visando a promover, estimular e orientar as entidades educativas governamentais e não governamentais a intensificar os seus esforços com vistas ao estabelecimento e à execução de programas educativos na área da educação em matéria de direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994);

e) Em 2001, a ONU organizou, em Durban, na África do Sul, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Na ocasião foram estabelecidas a **Declaração e o Programa de Ação de Durban**. O documento afirmou, no parágrafo 95, que a educação em todos os níveis e idades, em especial a educação em direitos humanos, “[...] é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades” (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001, p. 29). O documento concluiu que a educação em direitos humanos é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade;

³⁷ Do texto da Declaração pode-se observar a ênfase na educação em direitos humanos nos parágrafos 78 a 80, nestes termos: “78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. 79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. 80. A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, *online*, grifamos).

f) Ao final da Década para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, a Assembleia Geral da ONU de 2004 avaliou os relatórios de atividades e conquistas da década e proclamou o **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, por meio da Resolução ONU n. 59/113 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada da ONU que visa a proteção do direito à educação, ficou responsável por elaborar um plano de ação, o qual foi organizado em conjunto com o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em três etapas, como pode ser visto abaixo no quadro 3:

Quadro 3 – Etapas do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

ETAPAS	OBJETIVOS	PERÍODO
1ª Etapa	a) Promover a inclusão e a prática dos direitos humanos nos sistemas de ensino básico dos países, com a elaboração, adoção e aplicação de estratégias nacionais de educação em direitos humanos que sejam gerais, eficazes e sustentáveis nos sistemas de ensino, ou a revisão e o aperfeiçoamento das iniciativas existentes; b) Oferecer diretrizes sobre componentes decisivos da educação em direitos humanos no sistema de ensino e proporcionar educação e formação em direitos humanos para educadores dos sistemas formais e não formais de ensino, sobretudo para aqueles que trabalham com crianças e jovens; c) Apoiar a criação de redes e a cooperação entre as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais.	2005 a 2009
2ª Etapa	Promover a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.	2010 a 2014

(continua)

Quadro 3 – Etapas do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (continuação).

3ª Etapa	a) Reforçar a implementação da educação em direitos humanos na educação básica e superior, e na formação de professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares; b) Promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas.	2015 a 2019
----------	--	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura das três etapas do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

Após todos estes antecedentes e, ainda, durante a execução do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, o Conselho de Direitos Humanos da ONU resolveu elaborar um documento específico sobre a temática da educação em direitos humanos para ser adotado pela Assembleia Geral.

Em 2008 um comitê consultivo do Conselho de Direitos Humanos começa a trabalhar em um anteprojeto para a declaração sobre educação em direitos humanos. Para cumprir seu objetivo, inicialmente disponibilizou formulários de consulta para ouvir o governo de Estados, organizações internacionais, institutos nacionais de direitos humanos, estudiosos da área, universidades e outras organizações da sociedade civil. O comitê recebeu 149 respostas, com contribuições de 75 Estados diferentes (GAMA, 2012).

Ao final da coleta, o Conselho de Direitos Humanos convocou um seminário sobre a declaração em elaboração, que ocorreu em Marrakech, no Marrocos, em julho de 2009, com a participação de 94 delegados de países e organizações da sociedade civil. Após esta fase, o comitê consultivo apresentou o anteprojeto da declaração que passou a ser trabalhado até a apresentação de um texto da declaração para o Conselho, em janeiro de 2010 (GAMA, 2012).

O Conselho de Direitos Humanos aprovou o projeto em 23 de março de 2011 e a Assembleia Geral da ONU realizada em 19 de dezembro de 2011 adotou, por meio da Resolução ONU n. 66/137, o texto da **Declaração das Nações Unidas**

sobre Educação e Formação em Direitos Humanos³⁸ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

O preâmbulo do texto da declaração retoma os princípios de alguns dos documentos anteriormente mencionados, especialmente a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Após essa retomada da normativa internacional sobre o assunto, o texto afirma que era o momento de emitir um sinal claro à comunidade internacional, visando intensificar todos os esforços relativos à educação e formação em matéria de direitos humanos.

Para organizar o que o documento apresenta como educação e formação em direitos humanos, os objetivos, as responsabilidades dos Estados em relação à matéria e as estratégias de implementação da prática educacional voltada aos direitos humanos, apresentamos o quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos.

ARTIGO DA DECLARAÇÃO	COMENTÁRIOS
Artigo 1º	Logo no primeiro artigo a Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos deixa expresso que <u>educação em direitos humanos é um direito de todas as pessoas</u>. Expõe que: “Todas as pessoas têm direito a saber, procurar e receber informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e devem ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 574). Afirma, ainda, que a educação e a formação em matéria de direitos humanos é um meio essencial para a efetividade dos direitos humanos, bem como informa que <u>sem o gozo do direito à educação e do acesso à informação não existe educação em direitos humanos</u>.

(continua)

³⁸ O texto da Declaração não possui tradução oficial para a língua portuguesa, mas na obra lusitana “Compreender os direitos humanos: manual de educação para os direitos humanos” (MOREIRA; GOMES, 2013) consta uma tradução livre feita pelos autores, a qual será utilizada neste trabalho.

Quadro 4 – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (continuação).

Artigo 2º	<u>A educação em direitos humanos deve ser integrada com o conjunto de atividades educativas, de formação e de aprendizagem.</u> O objetivo da educação em direitos humanos é promover o respeito universal pelo cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, e inclui: a) proporcionar conhecimento e a compreensão das normas e princípios de direitos humanos, dos valores que os sustentam e dos mecanismos que os protegem; b) a aprendizagem e o ensino do respeito pelos direitos dos educadores e dos educandos; c) empoderar as pessoas para que gozem dos seus direitos e os exerçam, respeitem e defendam os direitos dos outros.
Artigo 3º	<u>A educação em direitos humanos alcança todos os níveis de ensino,</u> incluindo a educação pré-escolar, os ensinos fundamental, médio e superior, entretanto, não se restringe à escola, e deve ser compreendida como <u>um processo que se prolonga por toda a vida</u> e respeita a todas as idades em todos os setores da sociedade, seja no âmbito formal, informal ou não-formal, tanto no setor público como no privado, considerando as suas necessidades e condições específicas de cada grupo. O documento enfatiza o uso de idiomas e métodos adaptados aos grupos a que sejam dirigidos, como por exemplo a educação em direitos de grupos indígenas e minorias étnicas, que deve ser feita em linguagem e métodos acessíveis ao grupo. Inclui também a <u>formação profissional contínua em matéria de direitos humanos de formadores, professores, funcionários públicos, educadores da educação popular</u> e as atividades de informação e sensibilização do público em geral.
Artigo 4º	Neste ponto o documento esclarece que <u>a educação e a formação em matéria de direitos humanos devem basear-se nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais instrumentos e tratados pertinentes</u>, visando aos educados: a) o conhecimento, a compreensão e a aceitação das normas e dos princípios de direitos humanos, para desenvolver uma cultura universal de direitos humanos;

(continua)

Quadro 4 – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (continuação).

	b) a consciência dos seus próprios direitos e obrigações, com respeito e aos direitos dos outros; c) o exercício efetivo de todos os direitos humanos promovendo a tolerância, a não discriminação e a igualdade; d) que atuem para a prevenção das violações e abusos dos direitos humanos e combatam visando a erradicação de todas as formas de discriminação e racismo, estereótipos e incitamento ao ódio e as atitudes e preconceitos nefastos que se encontram na sua origem.
Artigo 5º	A <u>educação em direitos humanos deve ocorrer em espaços públicos e privados</u>, sendo baseada na dignidade humana e na igualdade, especialmente entre meninas e meninos e entre mulheres e homens, em um processo de inclusão e da não discriminação. A educação em matéria de direitos humanos deve ser acessível e disponível para todos, <u>alcançando especialmente as pessoas e os grupos em situações vulneráveis e desfavoráveis</u>, como as pessoas com deficiências. A educação em direitos humanos deve abarcar e <u>colher inspiração da diversidade das civilizações, religiões, culturas e tradições</u>, refletindo a universalidade dos direitos humanos, levando em consideração as diferentes circunstâncias econômicas, sociais e culturais.
Artigo 6º	As <u>novas tecnologias de informação e os meios de comunicação</u> devem ser usados como estratégia para promover a educação em direitos humanos. A <u>arte</u> também deve ser utilizada como meio de formação e sensibilização na esfera dos direitos humanos.
Artigos 7º, 8º, 9º e 14º	São estabelecidas as <u>responsabilidades dos Estados e autoridades governamentais</u> competentes, como “[...] os principais responsáveis pela promoção e garantia da educação e formação em matéria de direitos humanos, concebidas e implementadas através de um espírito de participação, inclusão e responsabilidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 576). Aos Estados tem obrigação de: a) criar um ambiente seguro e adequado para a participação da sociedade civil, do setor privado e de outros interessados no processo de educação em direitos humanos;

(continua)

Quadro 4 – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (continuação).

	b) dispor de recursos para implementação progressiva da educação e formação em matéria de direitos humanos através dos meios adequados, especialmente através da adoção de políticas e de medidas legislativas e administrativas; c) garantir a formação adequada em direitos humanos dos funcionários públicos, juízes, agentes de manutenção da ordem pública e pessoal militar, professores, formadores e outros educadores e pessoal privado a desempenharem funções por parte do Estado; d) formular estratégias e políticas, como programas e planos de ação, para implementarem a educação em direitos humanos, integrando-as nos planos de estudos das escolas e nos programas de formação; e) acompanhar a aplicação das políticas elaboradas com a participação da sociedade civil, do setor privado e de outros interessados; f) fomentar a criação, o desenvolvimento e o fortalecimento de instituições nacionais de direitos humanos eficazes e independentes que atuem na promoção da educação em direitos humanos mobilizando os agentes públicos e privados. “Os Estados devem adotar as medidas adequadas para assegurar a aplicação eficaz e o acompanhamento da presente Declaração e disponibilizarem os recursos necessários para este efeito” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011, p. 577).
Artigo 10º	<u>A construção de uma educação em direitos humanos deve ser um processo coletivo e comunitário</u>, englobando os diversos atores sociais, como as instituições educativas, os meios de comunicação social, as famílias, as comunidades locais, as instituições da sociedade civil, as organizações não-governamentais, os defensores dos direitos humanos e o setor privado. A declaração inclusive encoraja as instituições da sociedade civil e do setor privado a assegurarem que os seus funcionários recebam educação e formação adequadas em matéria de direitos humanos.
Artigos 11º, 12º e 13º	No âmbito interno as Nações Unidas e as organizações internacionais globais e regionais devem promover a educação e formação em matéria de direitos humanos ao seu pessoal. No âmbito externo devem promover e coordenar a cooperação internacional, a todos os níveis, objetivando contribuir para que a educação e formação em matéria de direitos humanos sejam implementadas com maior eficácia.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos

Desta forma, podemos perceber que a Declaração da ONU sobre Educação e Formação em Direitos Humanos foi além dos documentos anteriores e apresentou de forma mais específica o conteúdo de uma educação em direitos humanos, os objetivos que ela deve alcançar, os espaços em que ela deve ocorrer, os atores do processo, bem com as obrigações dos Estados para atingir os objetivos propostos no texto.

3.2 Marcos regulatórios nacionais da educação em direitos humanos

O conjunto dos princípios e regras previstos nas normas internacionais sobre direitos humanos irradiou-se por diversos países, influenciando seus ordenamentos jurídicos internos. Com o Brasil não foi diferente: os marcos regulatórios do direito internacional anteriormente mencionados acabaram por repercutir nas normas internas brasileiras, que positivaram os direitos humanos levando em conta as identidades social e cultural do país.

Assim como no âmbito internacional, no Brasil os direitos fundamentais da pessoa humana foram frutos de conquistas gradativas. O documento que é marco jurídico e político da afirmação dos direitos humanos no Brasil é a Constituição Federal de 1988. Diante desta constatação, serão apresentadas a seguir algumas contribuições que a Constituição trouxe para a compreensão dos direitos humanos no Brasil e, partindo dela, será observado como a matéria foi tratada na LDB, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

3.2.1 Educação e Direitos Humanos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96)

A vigente Constituição da República Federativa do Brasil representou uma virada epistemológica na forma de ver todo o ordenamento jurídico nacional. A CF rompeu com o regime constitucional anterior, o da ditadura militar, que outorgou uma Carta autoritária em 1967, os Atos Institucionais e a Emenda n. 01 de 1969, marcada no campo dos direitos humanos como uma época de baixa densidade democrática e de supressão de direitos (BONAVIDES, 2015).

Sarlet, Mitidiero e Marinoni (2020) enunciam que a Constituição de 1967, a Emenda de 1969 e os Atos Institucionais do período militar moldaram um Estado com diversas características antidemocráticas e de restrição de direitos humanos, dentre os quais podemos mencionar: a eleição indireta para a escolha do Presidente da República; a redução da autonomia individual, permitindo a suspensão de direitos e garantias constitucionais; a prerrogativa do Presidente da República para expedir decretos-leis sobre segurança nacional e finanças públicas; a limitação do direito de propriedade; a suspensão de direitos políticos e cassação de mandatos eletivos em todas as esferas legislativas e de governo; a suspensão do *habeas corpus* nos casos de crimes políticos; o afastamento da apreciação judicial dos atos praticados em detrimento do regime; a competência do Executivo para legislar no período de recesso do legislativo; a perseguição e tortura dos presos políticos; a censura da imprensa e a repressão da atividade político-partidária.

Na década de 1980, a força política do governo militar foi contraposta com mais intensidade por movimentos sociais que buscavam uma abertura democrática e eleições diretas. O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) que instituiria eleições diretas não foi aprovado no Congresso, mas a pressão popular garantiu uma eleição indireta sem candidatos militares. Em 1985, Tancredo Neves foi o primeiro civil eleito Presidente em 25 anos. Como veio a falecer antes de sua posse, o vice José Sarney assumiu o governo do Brasil em março de 1985, e no mesmo ano enviou ao Congresso uma PEC propondo a convocação de Assembleia Nacional Constituinte, projeto que foi aprovado pelo parlamento (MARTINS, 2020).

A Assembleia Nacional Constituinte contou com a participação de 559 membros. Em fevereiro de 1987, no discurso de posse do parlamentar Ulysses Guimarães, que havia sido escolhido Presidente da Assembleia, a perspectiva de mudança restou clara: “Ecoam nesta sala as reivindicações das ruas. A Nação quer mudar, a Nação deve mudar, a Nação vai mudar” (GUIMARÃES, 1988, p. 1).

Ao concluir os trabalhos, no discurso de promulgação da nova Constituição, o deputado afirmou que, no que tange à Constituição, ocorreu a mudança, temos uma Constituição que não é perfeita, mas que funciona como um bloqueio contra os abusos anteriores. Afirmou neste sentido que o:

Traidor da Constituição é traidor da Pátria. Conhecemos o caminho maldito: rasgar a Constituição, trancar as portas do Parlamento, garrotear a liberdade, mandar os patriotas para a cadeia, o exílio, o cemitério. A

persistência da Constituição é a sobrevivência da democracia. Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temos ódio à ditadura. Ódio e nojo. Amaldiçoamos a tirania onde quer que ela desgrace homens e nações, principalmente na América Latina (GUIMARÃES, 1988, p.2).

A partir de sua promulgação, em 05 de outubro de 1988, apresenta-se ao Estado brasileiro a obrigação jurídica e política de dar uma maior proteção aos direitos humanos e direitos fundamentais, estabelecendo um Estado Social, que possui como fundamento central a “dignidade da pessoa humana”, apresentada como fundamento da República logo no artigo inaugural da CF. A dignidade humana é base de construção de todo direito humano e fundamental e valor essencial que dá unidade e sentido à Constituição (BRASIL, 1988).

Topograficamente, a Constituição é hierarquizada com a precedência dos direitos fundamentais em relação aos demais assuntos tratados no texto constitucional. Diferente do que se apresentava nas constituições anteriores, a CF de 1988, logo após apresentar seus princípios, dedica um título aos direitos e garantias fundamentais, consagrando logo a partir do art. 5º diversos direitos que já estavam anteriormente previstos na DUDH e em outros tratados internacionais de direitos humanos (BRASIL, 1988).

Ao longo de seu texto, a CF prevê uma extensa gama de direitos fundamentais de todas as gerações, liberdades, direitos civis e políticos, direitos de igualdade e não discriminação, direitos econômicos, sociais, culturais e transindividuais. A título de exemplo, o artigo 5º protege a vida, a propriedade, as liberdades de associação, de expressão e de culto; no artigo 6º são enunciados como direitos sociais “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, *online*); no artigo 7º consta a proteção de direitos trabalhistas; na parte final da Constituição aparecem direitos transindividuais como o meio ambiente, a ciência, a comunicação social.

No artigo 5º, § 1º, a CF informa que: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata” (BRASIL, 1988). Piovesan (2018, *E-book*), comentando o referido dispositivo, afirma que ele “[...] realça a força normativa de todos os preceitos constitucionais referentes a direitos, liberdades e

garantias fundamentais, prevendo um regime jurídico específico endereçado a tais direitos”.

O conteúdo do artigo 5º, § 1º, é denominado de princípio da aplicabilidade imediata das normas de direitos fundamentais, de modo que o Estado brasileiro deve prezar por um efetivo cumprimento de seus direitos fundamentais, ou seja, todos os direitos previstos na CF devem ser realizados na maior medida possível, dentro das possibilidades jurídicas e reais existentes. Cabe aos poderes públicos a missão de extrair das normas, por meio da feitura e execução da legislação ou da prestação jurisdicional, a maior eficácia possível (PIOVESAN, 2018).

Dentre os direitos humanos previstos no texto maior, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 205 que a educação é um direito fundamental de todos, sendo dever do Estado e da família provê-lo, em colaboração com a sociedade, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *online*). O texto constitucional não prevê expressamente uma educação voltada para os direitos humanos, mas afirma que deve ser voltada para o exercício da cidadania e, como visto anteriormente³⁹, não existe exercício de cidadania sem conhecimento e vivência dos direitos humanos.

De outro lado, mesmo sem uma previsão expressa na CF de que a educação em direitos humanos é um direito fundamental de todos, como a dignidade da pessoa humana é o valor essencial que dá unidade e sentido à Constituição, o direito à educação só pode ser compreendido como um direito voltado para a concretização dos direitos humanos.

Cumprir destacar, ainda, a previsão do parágrafo § 2º do artigo 5º, o qual estabelece que: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 2018, *online*, grifamos). Partindo deste texto normativo, mesmo que um direito humano consagrado em nível internacional não esteja expressamente previsto no texto constitucional, ele será considerado um direito fundamental no Brasil (PIOVESAN, 2018). Observando essa premissa, como os diversos documentos internacionais

³⁹ Conforme exposto na seção 2.3.

apresentados anteriormente deixam claro que a educação em direitos humanos é um direito fundamental de todas as pessoas, essa lógica não é diferente na realidade constitucional brasileira. Temos, assim, um direito fundamental de ser educado em direitos humanos.

Na seara infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, originariamente também não previu expressamente uma educação voltada para os direitos humanos. Todavia, norteou a educação com valores ligados aos direitos humanos, como o respeito à liberdade e apreço à tolerância; e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Além disso, caracterizou a educação no Brasil como uma prática “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, *online*), tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Essa redação original da LDB já era indicativa de que a educação no Brasil deveria ser norteada pelos direitos humanos. Algumas alterações posteriores deixaram isso ainda mais claro, a saber: a Lei n. 12.796/2013 incluiu a consideração com a diversidade étnico-racial como princípio da educação; e a Lei n. 13.010/2014 incluiu o § 9º no artigo 26, prevendo expressamente que conteúdos relativos aos direitos humanos serão incluídos, como temas transversais⁴⁰, nos currículos escolares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Podemos afirmar, partindo da leitura dos textos normativos nacionais, que no Brasil existem fundamentos jurídicos para sustentar a existência legal de uma educação em direitos humanos. De certo existe uma distância entre a lei e sua aplicação. Não é possível, somente com base nos textos legais, afirmar que há no

⁴⁰ A introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais o Ministério da Educação explica que os temas transversais são conteúdos selecionados em diferentes áreas para tratar de questões sociais, constituindo uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades do educando. “O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso” (BRASIL, 1997, p. 44).

Brasil efetividade da educação em direitos humanos; as leis não são expressões de realidades vigentes, mas apresentam metas e objetivos a serem alcançados na prática educacional visando mudar a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos.

3.2.2 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Diversas normas constitucionais não são de aplicação imediata, em especial as de conteúdo dirigente ou programático, que estabelecem modelos de programas que devem ser desenvolvidos pelo Estado. A eficácia jurídica apenas permite que as normas existentes e vigentes sejam aplicadas ao caso concreto, entretanto, para que ocorra uma eficácia social (ou efetividade) da norma, os agentes estatais devem decidir pela efetiva aplicação da norma, gerando um resultado concreto decorrente desta aplicação (SARLET, 2012).

Para colocar em prática as normas definidoras de direitos humanos, os agentes governamentais precisaram agir. Inicialmente, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por meio do Decreto n. 1.904/1996, o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), apresentando um conjunto de ações governamentais em matéria de direitos humanos, organizadas tematicamente. O PNDH foi sendo revisado e substituído ao longo dos anos. Ao todo, três programas trataram da educação em matéria de direitos humanos, organizados como revela o quadro 5:

Quadro 5 – Educação em Direitos Humanos nos Programas Nacionais de Direitos Humanos.

PROGRAMAS	INSTITUIÇÃO	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PNDH
PNDH I	Instituído no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso por meio do Decreto n. 1.904/1996.	Náder (2008) esclarece que o primeiro PNDH, no eixo dedicado à educação e cidadania, reconheceu a necessidade de um planejamento mais específico das ações educacionais voltadas para os direitos humanos. Em 1996 o Brasil, enquanto Estado Nacional, não possuía nenhuma ação institucional voltada para educação em matéria de direitos humanos.

(continua)

Quadro 5 – Educação em Direitos Humanos nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (continuação).

		O PNDH I trouxe como ações concretas a criação de um grupo de consultoria para ministrar cursos de direitos humanos para as polícias estaduais; a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa sobre educação em direitos humanos, e; a elaboração de um plano nacional de ação para atender a Década para a Educação em Direitos Humanos da ONU.
PNDH II	Instituído no segundo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso por meio do Decreto n. 4.229/2002.	No campo da educação em direitos humanos o PNDH II ainda não apresentou uma abordagem explícita da necessidade de um planejamento próprio das ações educativas em direitos humanos, mas o conjunto de propostas induziu, quase impôs, esse referido planejamento (NÁDER, 2008). Dentre as várias ações governamentais de educação em direitos humanos propostas no PNDH II, podemos destacar: a) O fortalecimento de programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos 'temas transversais' estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; b) O incentivo às campanhas nacionais sobre a importância do respeito aos direitos humanos; c) A criação de programas de formação, educação e treinamento em direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias; d) O apoio para realização de fóruns, seminários e <i>workshops</i> na área de direitos humanos;

(continua)

Quadro 5 – Educação em Direitos Humanos nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (continuação).

		e) A articulação dos cursos regulares e dos cursos de extensão das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior, em torno da promoção e proteção dos direitos humanos, pela primeira vez a educação superior aparece como campo da educação em direitos humanos em um documento oficial nacional.
PNDH III	Instituído no segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto n. 7.037/2009.	O PNDH III já dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que será mais bem apresentado a seguir, pontuando uma vasta gama de ações e reconhecendo que a educação em direitos humanos é um canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, caminho de formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância, em um processo sistemático e multidimensional.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura dos Programas Nacionais de Direitos Humanos e de Nader (2008).

Como apresentado no quadro acima, o PNDH II fomentou um planejamento mais detalhado de ações educativas voltadas para os direitos humanos. Foi realizada uma articulação institucional entre as esferas de governo das diversas unidades da federação, organismos internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada, visando a criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2018).

A coordenação das ações para iniciar a elaboração do PNEDH ficou a cargo da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça. Para execução das atividades, foi criado em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. A primeira versão do PNEDH foi lançada em dezembro

de 2003 para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2018).

Em 2004 e 2005, o PNEDH foi apresentado e debatido em encontros, seminários e fóruns com representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Em 2006, foi concluída a sistematização das contribuições recebidas e publicada a versão definitiva do PNEDH (BRASIL, 2018).

O PNEDH contribuiu apresentando um conceito de educação em direitos humanos. Segundo o documento, ela é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018, p. 11).

O conceito visa orientar a ação educacional em direitos humanos no Brasil, apresentando a educação como um direito em si mesmo e como um meio indispensável para o acesso a outros direitos (BRASIL, 2018).

Como se trata de um documento orientador da política educacional em direitos humanos no Brasil, o texto do PNEDH apresentou metas e objetivos⁴¹ para a

⁴¹ Os objetivos expressos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são os seguintes:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais

serem atingidos, com ênfase no papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático e na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. O PNEDH articulou o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil, efetivando os compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos (BRASIL, 2018).

O PNEDH apontou a transversalidade da educação em direitos humanos como um caminho a ser estimulado. Afirmou também que todas as políticas educacionais devem ser direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos. O Programa também defendeu linhas de ações para a elaboração de programas e projetos⁴², estimulando a reflexão, o estudo e a pesquisa na área da educação em direitos humanos (BRASIL, 2018).

Conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e compreensão dos direitos humanos e dos sistemas de proteção, como forma de incentivar o exercício destes na vida cotidiana;
- b) desenvolvimento nos educandos de atitudes e comportamentos de respeito aos direitos humanos;

diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);

g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;

i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;

j) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;

k) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;

l) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência.

⁴² A título de exemplo, dentre os programas desenvolvidos nesta perspectiva, destaca-se o Projeto de Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, desenvolvido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba em regime de colaboração com diversas outras universidades federais. Este projeto foi muito importante para apresentar um suporte didático-pedagógico para os membros da comunidade escolar em busca de ações para a implementação de uma cultura de Direitos Humanos na rede básica de ensino (ZENAIDE; FERREIRA; NÁDER, 2008).

c) ações concretas em atividade de promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Para alcançar essas três dimensões, o documento preocupou-se em apresentar princípios e linhas de ação contemplando cinco eixos de atuação: a educação básica; a educação superior; a educação não formal; a educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e a educação nas mídias de comunicação social. A proposta é extensa, com dezenas de princípios e ações programáticas. Visando apresentar alguns dos pontos de destaque, elaboramos o quadro 6, que pode ser visto a seguir:

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH.

EIXO	PRINCÍPIOS NORTEADORES	AÇÕES PROGRAMÁTICAS
Educação Básica	A educação básica tem função de desenvolver uma cultura de direitos humanos que se irradia para os outros espaços sociais. A escola deve adotar práticas coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos.	Incluir a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica, integrando-a aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino. Desenvolvimento de uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos. Inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as).

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

	A ação educativa na educação básica deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. A educação em direitos humanos deve estar presente no currículo da educação básica, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no projeto político pedagógico da escola, nos materiais didático-pedagógicos, no modelo de gestão e na avaliação.	Inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. Implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar, bem como experiências de interação da escola com a comunidade. Inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas. Apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas às artes, o esporte e o lazer. Garantir a educação em direitos humanos para as comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos. Incentivar a organização estudantil e os Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola. Elaborar programas e projetos de educação em direitos humanos dando apoio técnico e financeiro às experiências de formação, pesquisa e edição de textos de referência, filmes e outros materiais.
--	--	---

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

Educação Superior	A universidade é criadora e disseminadora de conhecimento, uma instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania. Desta forma, deve ser norteadas em suas ações pelos preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça. As ações universitárias devem ser voltadas para garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; A educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético e político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior.	Inclusão da temática da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares dos cursos superiores. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações voltados para a educação em direitos humanos. Criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos. Realizar pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos. Elaborar metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas ações educativas da instituição. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino. Envolver discentes e docentes da graduação e da pós-graduação na atividade de difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica, para a educação não-formal e para formação de agentes públicos. Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão, linhas editoriais e setores de biblioteca destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos
-------------------	--	--

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

	As atividades acadêmicas no ensino, na pesquisa e na extensão devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação. As universidades devem formar os agentes sociais de educação em direitos humanos, bem como avaliação e participar do processo de implementação do PNEDH.	Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos na universidade. Praticar ações que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na universidade de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e fomentando a pesquisa, realizando a produção de material didático sobre a temática.
Educação Não Formal	Os espaços não formais de educação devem ser mobilizado e organizados com processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denunciando as violações e construindo propostas para sua promoção, proteção e reparação.	Identificar e avaliar as iniciativas de educação não formal em direitos humanos, para divulgá-las. Investimento na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação.

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

	A ação formativa nas organizações populares e das lideranças sociais deve ser voltada para o exercício ativo da cidadania e o conhecimento sobre direitos humanos. Deve ser respeitada a realidade local e contextual e a vivência pessoal e social dos grupos de saber não formal. Deve haver integração entre agentes institucionais (educação formal) e sociais de grupos populares.	Apoiar técnica e financeiramente atividades nacionais e internacionais que envolvam a elaboração e execução de projetos e pesquisas de educação em direitos humanos. Incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular, entre outros. Incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras. Fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nos programas de esporte, lazer, nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa.
Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança	Os profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança devem respeitar e obedecer à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana, conhecendo e respeitando os direitos humanos e combatendo práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.	Apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de capacitação dos operadores(as) e servidores(as) dos sistemas das áreas de justiça, de segurança, da administração penitenciária, de defesa e de promoção social.

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

	Os profissionais devem respeitar a liberdade de exercício de expressão e opinião e fazer uma leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e de segurança, respeitando às diferenças sociais e culturais e atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios.	Criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, contemplando, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional. Estimular as certificações em direitos humanos como requisito para ascensão profissional. Proporcionar condições adequadas para que as ouvidorias, corregedorias e outros órgãos de controle social dos sistemas e dos entes federados, transformem-se em atores proativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos. Fomentar ações educativas que envolvam os de profissionais dos sistemas com questões de diversidade, vulnerabilidade e minorias.
Educação e Mídia	A mídia é baseada na liberdade de exercício de expressão e opinião, com o compromisso da divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;	Criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área. Propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas.

(continua)

Quadro 6 – Princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos no PNEDH (continuação).

	Existe uma responsabilidade social das empresas de mídia na promoção e divulgação da educação em direitos humanos e os meios de comunicação devem usar linguagens e posturas que reforcem os valores da não violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.	Propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos, que envolvam entidades comunitárias e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país. Criar bancos de dados sobre direitos humanos, com a disponibilização de textos didáticos e legislação pertinente ao tema. Propor concursos no âmbito nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos. Incentivar e apoiar a produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, o PNEDH é um grande programa de ação voltado para educação em direitos humanos nas cinco grandes áreas apresentadas, funcionando como um instrumento orientador das ações governamentais sobre essa importante temática.

Dentre as ações programáticas propostas pelo PNEDH está a elaboração de diretrizes para a adoção de uma educação em direitos humanos. Também no artigo 8º da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos aparece a exigência para que os Estados criem planos de estudo a serem observados pelos sistemas de ensino e suas instituições. Atendendo a esses apelos, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação⁴³ as Diretrizes Nacionais

⁴³ O Conselho Nacional de Educação está previsto no artigo 9º, § 1º, da LDB como integrante da estrutura educacional, foi instituído pela Lei n. 9.131/1995 e é um órgão colegiado integrante do

para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012.

A diretriz é um texto normativo de seguimento obrigatório pelos sistemas de ensino e informa que tem como base fundamental os diversos documentos anteriormente apresentados: a) a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; b) a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos; c) a Constituição Federal de 1988; d) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e) o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; f) o Programa Nacional de Direitos Humanos; g) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

O texto positiva que a educação em direitos humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação e refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos. Determina que todos os sistemas de ensino e suas instituições devem seguir os seguintes princípios para efetivar a educação em direitos humanos: a) dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Reforça, como no PNEDH, que a educação em direitos humanos é um processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, e articula-se na apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos, nas práticas sociais, na formação da consciência cidadã, no desenvolvimento de metodologias e no fortalecimento de práticas individuais e sociais em favor dos direitos humanos (BRASIL, 2012).

Pela Diretriz, o objetivo central da educação em direitos humanos é a formação para a vida cotidiana e para a convivência social. Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações educativas, levando em consideração os seus contextos (BRASIL, 2012).

A resolução informa que a educação em direitos humanos sempre deverá ser considerada na construção: dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas; dos

Ministério da Educação, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, de supervisão e de assessoramento (BRASIL, 1996).

Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais e dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; bem como deverá orientar os materiais didáticos e pedagógicos, os modelos de ensino, pesquisa e extensão, a gestão, e os diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

A inserção do conhecimento sobre direitos humanos na organização dos currículos da educação básica e superior pode ocorrer por meio da transversalidade ou interdisciplinarmente de temas, com conteúdos específicos nas disciplinas já existentes no currículo escolar ou combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

A educação em direitos humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Além disso, a temática deve ser apresentada nos cursos de formação dos profissionais de todas as diferentes áreas do conhecimento, com as instituições de educação superior estimulando ações de extensão voltadas para a promoção dos direitos humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública (BRASIL, 2012).

Estes instrumentos normativos são um caminho para concretização de uma educação em direitos humanos Brasil, um caminho que ainda tem muito a ser trilhado, em um processo no qual se deve lutar para não se perder direitos e para se obter novas conquistas. Setas já se apresentam pelo caminho, o que permite à comunidade escolar e à sociedade lutarem por uma educação diferente.

4 A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM IMPERATRIZ

As prescrições do novo estatuto fundamental de 1988 a respeito da autonomia municipal configuram indubitavelmente o mais considerável avanço de proteção e abrangência já recebido por esse instituto em todas as épocas constitucionais de nossa história (BONAVIDES, 2016, p. 352).

Tradicionalmente, os países se estabeleceram pelo mundo como Estados unitários, onde há um órgão que é centro do poder político e administrativo do Estado. No modelo unitário, os entes do Estado (regiões, províncias, departamentos, comunas, municípios etc.) podem receber maior ou menor liberdade para sua atuação política-administrativa, mas todos continuam vinculados à intervenção do poder central (BONAVIDES, 2016).

O Brasil rompeu com o modelo unitário a partir da Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1891, confirmando a Constituição provisória de 1889⁴⁴ e adotando o princípio federativo inspirando na organização do Estados Unidos da América (BRASIL, 1891). Um Estado federado diferencia-se de um unitário na medida em que o país se descentraliza em unidades da federação autônomas. Neste modelo, os entes federativos possuem liberdade para exercer seus Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), elaborando leis próprias e administrando seus bens e serviços públicos sem ingerência de uma autoridade central superior (MARTINS, 2020).

Ao se estabelecer como federação, o Brasil instituiu um Estado descentralizado de tradição dual, em que somente a União e os Estados-membros (antigas províncias) eram considerados entes da federação. Contudo, a nova ordem constitucional de 1988 modificou esse cenário e conferiu também aos Municípios e ao Distrito Federal uma significativa ampliação de sua autonomia político-administrativa, o art. 18 da Constituição Federal os incluiu como entes da federação ao lado dos Estados e da União (BRASIL, 1988). Tal inovação mostrou-se uma surpresa, de forma que:

⁴⁴ O Decreto n. 01 de 1889 serviu como uma espécie de Constituição provisória até a edição do texto definitivo de 1891, o art. 1º deste decreto já previa o Estado de forma federada em contraposição ao Estado unitário anteriormente previsto na Constituição do Império de 1824 (MARTINS, 2020).

Não conhecemos uma única forma de união federativa contemporânea onde o princípio da autonomia municipal tenha alcançado grau de caracterização política e jurídica tão alto e expressivo quanto aquele que consta da definição constitucional do novo modelo implantado no País com a Carta de 1988 (BONAVIDES, 2015, p. 355).

Percebemos, assim, que a atual CF dotou os Municípios brasileiros de grande autonomia. Possuem uma Administração Municipal de bens e serviços sem submissão aos demais entes da federação (Estado e União)⁴⁵, dispõem de um sistema legislativo próprio (Câmara Municipal), tributação e orçamentos próprios, podem instituir e administrar suas políticas públicas próprias, e, conforme a permissão do art. 211 da Constituição, os Municípios organizarão um sistema de ensino que atuará de forma autônoma, em regime de colaboração com os sistemas estaduais e nacional (BRASIL, 1988). Alguns autores denominam esse modelo de descentralização da educação de federalismo educacional (CURY, 2008).

A LDB confirmou essa proposta constitucional de descentralização das políticas educacionais, prevendo no art. 11, parágrafo único, que os Municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual ou instituir um sistema de educação básica próprio (BRASIL, 1996).

Em Imperatriz, localidade escolhida para realização da presente pesquisa, o Município, como ente federativo autônomo, optou por instituir um Sistema Municipal de Educação (SME), que apresenta políticas educacionais próprias. De certo, as políticas internacionais, nacionais e estaduais acabam por influenciar a gestão municipal da educação, vez que a autonomia não exclui o regime de colaboração entre os entes federados⁴⁶.

Partindo das políticas de educação em direitos humanos expostas no capítulo anterior, o objetivo do presente capítulo é analisar como essas políticas estão institucionalizadas no âmbito do SME de Imperatriz. Para alcançar esse objetivo, na primeira seção do trabalho apresentamos o sistema municipal, sua

⁴⁵ A regra constitucional é de não-intervenção de um ente federal em outro. Excepcionalmente a CF permite que a União intervenha nos Estados e no Distrito Federal e que os Estados intervenham nos Municípios, as hipóteses são bem restritas e estão previstas nos artigos 34 e 35 da CF (BRASIL, 1988).

⁴⁶ Sobre o regime de colaboração importa destacar que este “pressupõe o reconhecimento da autonomia do município em relação aos demais entes federados, de modo que as relações políticas, sejam orientadas pela necessidade de parceria e de cooperação entre as diferentes esferas administrativas, em vista da garantia do direito à educação escolar de qualidade, conforme o preconizado na CF-88” (SANTOS; LIMA; POJO, 2013, p. 2-3).

estrutura e principais documentos norteadores. Posteriormente adentramos na análise da política municipal de educação em direitos humanos a partir do Plano Municipal de Educação (PME) de Imperatriz, documento norteador da política educacional do SME.

Por fim, apresentamos o produto que acompanha essa pesquisa: um caderno digital de orientações para subsidiar os gestores e os profissionais da educação na compreensão da política internacional e nacional da educação em direitos humanos, indicando os pontos essenciais para elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), um documento institucional norteador de uma política especificamente voltada para a temática objeto deste estudo.

4.1 Caracterização do Sistema Municipal de Educação de Imperatriz

Como visto, a CF e a LDB permitiram que os municípios instituíssem sistemas municipais para concretização do direito fundamental à educação. Diante desta realidade, antes de adentramos na caracterização do SME de Imperatriz, precisamos debater o que se compreende por sistema de educação.

O termo “sistema” é plurissignificativo, não comportando uma concepção isolada. Ao estudar as diversas acepções da expressão “sistema educacional”, Saviani (2018) apresenta algumas possibilidades de interpretação para o assunto, dentre as quais destacamos que:

- a) um sistema educacional pode ser observado do ponto de vista da organização e funcionamento de um grupo de instituições ligadas à educação;
- b) a expressão também pode ser analisada na perspectiva da realidade social e humana dos indivíduos que compõem o sistema;
- c) além disso, um sistema educacional pode ser compreendido também como um conjunto dinâmico de elementos (pessoas, instituições, fatos etc.) que interagem numa relação de contradições, condicionando e sendo condicionados em uma atividade dialética.

Partindo desta última concepção, que pode ser entendida como uma percepção crítica do sistema, não devemos perder de vista que um sistema educacional integra o aparelho do Estado e compõe uma reunião intencional de aspectos materiais e não materiais interdependentes, os quais constituem uma

unidade, “sem que isso signifique ausência de tensões e conflitos entre os elementos integrantes” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 314).

A organização e avanço de escolas padronizadas, públicas e obrigatórias dentro de um sistema mantido pelo Estado, com ênfase na eficiência e na ordem, decorre das necessidades de produção e reprodução de uma ordem social ligada ao modelo de mercado (SARMENTO, 2005).

Contudo, essa origem não impede que o sistema de educação escolar seja um espaço de democratização social e libertação dos povos, lugar de afirmação da cidadania, de diálogo e compromisso com a mudança da realidade social excludente (SARMENTO, 2005). Desta forma, um SME é espaço adequado para uma educação voltada aos direitos humanos.

A educação, como fenômeno social, é inevitável na realidade humana, podendo concretizar-se em espaços não-formais de maneira assistemática e indiferenciada, ou seja, sem ramos de ensino, sem graus de instrução, sem métodos, padrões, planos, escolas, classes etc. A ideia de sistema de educação contrapõe-se ao movimento educacional assistemático, exige articulações, escolas, regras, ensino, currículos (SAVIANI, 1999).

E neste sentido, do ponto de vista da organização, compreendemos um sistema de educação como “uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos - *fato*; um ordenamento jurídico com leis de educação – *norma*; uma finalidade comum – *valor*; uma base comum – *direito*” (CURY, 2008, p. 24). Partindo deste aspecto, passaremos a caracterizar o SME de Imperatriz (MA), *lócus* desta investigação, apresentando a cidade, a legislação que regulamenta o sistema educacional e as informações referentes ao espaço institucional que compõe a rede.

4.1.1 Apresentação do Município da pesquisa

Em 16 de julho de 1852 o religioso carmelita frei Manoel Procópio, capelão da Colônia São João do Araguaia, contratado pelo Governo do Pará, navegava pelo rio Tocantins liderando uma frente de colonização, quando aportou na confluência com um riacho, atualmente denominado de Cacau. Nesta localidade, o religioso, acompanhado por soldados e algumas famílias, resolveram estabelecer uma povoação, inicialmente nas proximidades da confluência. Contudo, ao perceberem que o local era passível de inundação no período de chuvas, modificaram a sede do

povoado para um ponto mais alto nas margens do rio Tocantins, a povoação foi inicialmente conhecida como Santa Teresa do Tocantins (FRANKLIN, 2005).

O frade possuía boa relação com os grupos indígenas da região, motivo pelo qual a vila se desenvolveu com facilidade no local escolhido. Contudo, o frei Manoel não sabia que pelas normas imperiais o local em que aportara e fundara a Vila de Santa Teresa era território maranhense, motivo pelo qual, em 1855, o frade e os militares deixaram o local e informaram às autoridades da capital maranhense sobre a existência da povoação. Em 1856, a povoação foi reconhecida por uma lei provincial maranhense com o nome de “Vila Nova da Imperatriz”, em homenagem à imperatriz Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II (FRANKLIN, 2005).

Somente em 1924, por meio da Lei Estadual n. 1.179, quando a localidade contava com cerca de 823 habitantes, conforme censo elaborado no ano anterior, a vila foi elevada para a condição de cidade, passando a ser chamada somente de Imperatriz. O município manteve aquele patamar populacional até o final da década de 1950. Somente após a abertura de ligações rodoviárias, especialmente a rodovia Belém-Brasília, a cidade passou a receber uma grande quantidade de migrantes formando um grande entroncamento comercial, estratégico no fornecimento de bens e serviços para as cidades da região (FRANKLIN, 2005).

Imperatriz atualmente é sede da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, unidade organizacional geoeconômica, social e cultural, constituída pelo agrupamento de Imperatriz com os dos Municípios de João Lisboa, Senador La Roque, Buritirana, Davinópolis, Governador Edison Lobão, Montes Altos e Ribamar Fiquene, conforme a Lei Complementar Estadual n. 89/2005 (MARANHÃO, 2005).

A cidade conta com a população estimada de 259.337 pessoas, sendo a segunda cidade mais populosa do Estado do Maranhão. Imperatriz possui área territorial de 1.369,039 km², ficando situada às margens do rio Tocantins. É cortada pela rodovia BR-010 (Belém-Brasília) e faz fronteira com os municípios de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis e Governador Edson Lobão (IBGE, 2020). A localização geográfica da cidade está ilustrada na figura a seguir:

Figura 1 – Mapa da localização do Município de Imperatriz



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBGE Cidades e dos mapas de uso livre da plataforma OpenStreetMap, disponível em: www.openstreetmap.org.

Nos aspectos de trabalho e rendimentos, conforme panorama traçado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o salário médio mensal do trabalhador, em 2018, era de 2,2 salários-mínimos; contudo, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de apenas 24,1% naquele ano. O mesmo relatório informa que 37,4% dos moradores da cidade vivem com renda *per capita* mensal inferior a meio salário-mínimo (IBGE, 2020).

O IBGE (2020) ainda aponta que somente 48,3% da população é provida de esgotamento sanitário adequado; o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* em 2018 foi de R\$ 27.621,33, mas o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) verificado em 2010 era de 0,731, situando a cidade somente na 993ª posição entre os municípios brasileiros.

A rede básica de ensino público da cidade não tem alcançado as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em alguns casos muito abaixo da média desejada (INEP, 2019).

Conforme o atlas da violência no Brasil, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que analisa políticas públicas de prevenção social e crimes violentos, especialmente entre as populações vulneráveis, o município tem 53,2% das crianças vulneráveis à pobreza e foi situado entre as 120 cidades que respondem por 50% de todas as mortes violentas no país (IPEA, 2018).

Todos esses indicativos são válidos para justificar a escolha do município como localidade da pesquisa, pois apontam para um baixo índice de efetivação dos direitos humanos na cidade.

4.1.2 A legislação municipal regulamentar do SME de Imperatriz e os dados dos espaços institucionais que compõem o sistema.

O artigo 29 da Constituição Brasileira estabeleceu que os Municípios deverão reger sua organização e administração por uma lei orgânica aprovada pela Câmara Municipal (BRASIL, 1988). Essa lei orgânica também é conhecida como Carta Própria e equivale à “Constituição Municipal”; é a lei mais importante de um Município e serve para afirmar a autonomia política, administrativa e financeira destes entes, criando direitos e concebendo poderes, dentro dos limites dos preceitos da Constituição Federal e da Constituição do Estado em que o Município se situa (MEIRELLES, 2008).

Em Imperatriz, a vigente Lei Orgânica do Município (LOM) foi promulgada pela Câmara Municipal em 06 de abril de 1990. O referido texto normativo reafirma em sua redação alguns valores previstos na CF e nos tratados internacionais, os quais possuem estreita ligação com os direitos humanos, objeto de discussão deste trabalho, tais como a cidadania e a dignidade humana (art. 3º), a redução de desigualdade e o não preconceito (art. 4º), temáticas já apresentadas nos capítulos anteriores (IMPERATRIZ, 1990).

Acerca da educação, a LOM estatui uma política municipal para esse campo nos artigos 155 a 173. Podemos organizar os principais pontos dos quais a lei se ocupa da seguinte maneira:

a) O artigo 155 reafirma a educação como direito de todos, com base nos princípios e garantias previstos da Constituição Federal;

b) estabelece que uma lei complementar posterior deverá aprovar um Programa Plurianual de Educação, focando na melhoria da qualidade do ensino, na erradicação do analfabetismo, na formação para o trabalho, na universalização do atendimento, na promoção da humanística, científica e tecnológica (art. 156);

c) estabelece que a prioridade do Município é cuidar do ensino fundamental e da educação infantil (art. 157), o que se alinha com as competências das redes

municipais estabelecidas pelo art. 30, VI, da Constituição da República e o art. 11, V, da LDB;

d) em matéria de acompanhamento dos profissionais, a LOM atribuiu à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a missão de realizar formação continuada dos profissionais da educação (art. 158), e previu a aprovação de um Estatuto do Magistério Público para tratar do regime de pessoal (art. 159);

f) sobre as escolas, apresenta padrões de qualidade para construção dos prédios e trata da garantia de gratuidade do ensino (art. 161); dispõe sobre a obrigatoriedade da criação e manutenção de creches (art. 168); prevê espaços para o atendimento especializado de alunos com deficiência em todas as escolas (art. 169); estabelece que a gestão da escola pública deverá ser democrática (art. 6º, III), com gestores eleitos pelo voto direto e secreto da comunidade escolar (art. 170); e permite o convênio do Município com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 173);

g) em matéria de currículo e material didático, a LOM inclui conteúdos de Ecologia, História e Geografia do Maranhão como obrigatórios no ensino fundamental público (art. 162); acrescenta temas técnico-agrícolas para escolas da zona rural e agrupa as escolas de acordo com suas realidades (centro, periferia urbana e zona rural) (art. 163 e 164); prevê a matrícula facultativa em ensino religioso (art. 165) e a obrigatoriedade das aulas de educação física (art. 172); estabelece que uma equipe técnica da SEMED ficará responsável pela escolha dos livros didáticos para rede pública, os quais serão unificados em todo o Município (art. 171);

h) a LOM ainda trata de outros assuntos, tais como as carteiras de estudantes e o direito a meia-passagem (art. 160); dispõe sobre a destinação obrigatória de percentual da arrecadação tributária para a educação (art. 166) e aborda a cooperação com o Estado e a União no âmbito da educação superior (art. 167).

Estes são os elementos estruturantes da política municipal de educação de Imperatriz estabelecidos pela Carta Própria. Dentre todos, destacamos a previsão do art. 156, que prevê a elaboração de um Plano Municipal de Educação (PME) que promova uma educação humanística, concebida como aquela que incluiu a pessoa humana no centro da formação. É exatamente essa a proposta de uma educação em direitos humanos. Na seção seguinte, analisaremos como o PME, principal

instrumento norteador da política educacional da cidade, tem tratado a política educacional de direitos humanos.

Antes disso, apresentamos outro importante texto normativo regulamentar da educação em Imperatriz: a Lei n. 901/1999, que criou o Sistema Municipal de Ensino da cidade⁴⁷. A institucionalização do SME é de extrema importância para construção da política educacional na cidade.

A referida norma reproduz várias finalidades e princípios da educação já apresentados na CF e na LDB. Repetimos que esses documentos são indicativos de que a educação no Brasil deve ser norteada pelos direitos humanos.

Apenas como destaque, a Lei n. 901/1999 afirma que a igualdade, a liberdade, a pluralidade de ideias e o apreço à tolerância são princípios do SME; todas essas concepções só podem ser compreendidas à luz dos direitos humanos e da democracia. Tudo isso fica claro quando o art. 11, I, da referida lei, afirma que serão diretrizes curriculares da educação básica no município “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (IMPERATRIZ, 1999, p. 3).

Deste modo, toda a construção teórica e normativa apresentada ao longo deste trabalho, a qual concebe uma educação voltada para promoção dos direitos humanos e da democracia, é também esperada pela norma instituidora do SME de Imperatriz na atuação dos órgãos que a compõem.

A Lei do SME de Imperatriz, ao dispor no art. 7º sobre a organização do sistema, definiu que os órgãos e instituições que o compõe são os seguintes: I – as instituições de ensino fundamental e educação infantil criadas e mantidas pelo município; II – as instituições de ensino fundamental e educação infantil

⁴⁷ Saviani (1999) explica que a expressão “sistema de ensino” não é a mais adequada para se referir aos sistemas na relação com a educação, pois um sistema não se restringe à atividade de ensino, mas tem como objetivo central a educação, que é bem mais ampla, pois o processo educativo abrange outros elementos além do ensino, tais como as atividades transversais, transdisciplinares e extracurriculares, a pesquisa, a pedagogia de projetos, a formação de profissionais, as vivências e outras formas de interação com a comunidade, tudo isso em uma relação de complexidade. Assim, a expressão mais apropriada para se referir ao assunto aqui debatido é “sistema educacional”, opção que utilizamos no título deste trabalho. Contudo, em alguns momentos esse texto se valerá da expressão “sistema de ensino” que é a forma de redação empregada pela Constituição Federal, pela LDB e pela legislação municipal de Imperatriz para se referir aos sistemas no campo da educação.

municipalizadas⁴⁸; III – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – a Secretaria Municipal de Educação (SEMED); e V – Conselho Municipal de Educação (IMPERATRIZ, 1999).

Dentro do Sistema Municipal, as escolas são os espaços responsáveis pelo contato direto com os estudantes, promovendo o processo de ensino e aprendizagem na ponta da execução das políticas educacionais. Atualmente, o SME de Imperatriz possui 149 instituições de ensino organizadas conforme o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Total de instituições na Rede Municipal de Imperatriz

ESPAÇO	TIPO DE ESTABELECIMENTO	QUANTIDADE
Urbano	Escolas	84
Urbano	Creches	28
Urbano	Escolas Exclusivas de Educação Infantil	6
Rural	Escolas	29
Rural	Creches	2
Total		149

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (MA) em junho de 2021⁴⁹.

⁴⁸ Na década de 1990, com a necessidade de ampliar o acesso das pessoas às escolas e sem dispor de vagas suficientes nas instituições existentes, o Município de Imperatriz alugou diversos prédios particulares e instalou escolas nestes espaços para concretizar a prestação do serviço educacional. Algumas instituições privadas já funcionavam nestes espaços e foram conveniadas com o Município para prestar o serviço de forma pública. São estas escolas que não funcionam em prédio próprio, que SEMED e a legislação municipal denominam atualmente de “municipalizadas” (RIBEIRO, 2018; TEXEIRA, 2018). Conforme a assessoria de comunicação da SEMED, atualmente 57 escolas não funcionam em prédio próprio do Município, um número considerável e que certamente impacta na prestação da atividade educacional, pois em prédios alugados ocorre a limitação de uso e de disposição total do bem para construção de melhorias voltadas para ampliação qualidade do processo educacional.

⁴⁹ Sempre que neste capítulo relatarmos que alguma informação foi obtida da SEMED, trata-se de dados ou documentos institucionais internos da secretaria que foram fornecidos ao autor a partir de contato direto com o Secretário Municipal de Educação e com a assessoria da Secretaria indicada pelo Secretário para o fornecimento de informações visando subsidiar esse trabalho.

A SEMED informou, em junho de 2021, que nestes estabelecimentos atuam o total de 2.604 professores. Em relação à quantidade de alunos, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2020, a Rede Municipal contava com 42.455 alunos matriculados, os quais estavam divididos na forma do quadro 8 que apresentamos a seguir:

Quadro 8 – Total de alunos na Rede Municipal de Imperatriz

ESPAÇO	NÍVEL	QUANTIDADE
Urbano	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	10.455
Urbano	Ensino Fundamental	27.483
Urbana	Educação de Jovens e Adultos	1.344
Rural	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	828
Rural	Ensino Fundamental	2.209
Rural	Educação de Jovens e Adultos	136
Total		42.455 ⁵⁰

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo do INEP de 2020.

Conforme a previsão legal acima exposta, além das creches e das escolas, o SME é composto pela Secretaria Municipal de Educação, órgão da administração direta vinculado ao Poder Executivo Municipal, para quem a Lei n. 901/1999, no art. 7º, IV, conferiu especialmente as seguintes atribuições:

- a) planejamento, execução, supervisão e controle da ação do Governo Municipal relativamente à educação;
- b) controle e fiscalização do funcionamento de estabelecimentos de ensino dos diferentes graus, níveis e modalidades, públicos e particulares;
- c) articulação com o Governo Federal e Estadual em matéria de política e legislação educacional;

⁵⁰ A SEMED informou que em 2021 o número de matrículas subiu para 42.641, conforme dados de abril, contudo, as informações ainda não estavam consolidadas ao tempo do encerramento desta pesquisa para divulgação por níveis e espaços como a apresentada no quadro acima.

d) o estudo, pesquisa e avaliação permanentes de recursos financeiros para custeio e investimento do sistema nos processos educacionais;

e) a integração das iniciativas de caráter organizacional e administrativo na área da educação com os sistemas financeiro e de planejamento;

f) a qualificação do magistério e da população estudantil e a atuação corretiva compatível com os problemas conhecidos (IMPERATRIZ, 1999).

Para exercer essa gama de atividade, a SEMED hoje se subdivide internamente organizando suas atividades com as seguintes coordenações/setores para atividades político-administrativas: Coordenação Administrativa e Gestão de Recursos Humanos; Setor de Apoio ao Educando; Setor de Patrimônio e Tombo, Setor de Móvia e Almoxarifado; Assessoria Jurídica; Assessoria de Contabilidade e Setor Financeiro; Gabinete do Secretário e sua Chefia de Gabinete; Gabinete do Secretário Adjunto de Educação e Gabinete do Secretário Adjunto de Ensino; Coordenação do Sistema de Gestão Educacional (Sistema Eletrônico GEDUC);

Para as atividades pedagógicas e outras atividades relacionadas ao funcionamento das creches e escolas, conta com os seguintes setores/coordenações: Conselho de Alimentação Escolar e Setor de Nutrição; Setor de Inspeção Escolar; Setor de Frequência Escolar; Setor de Acompanhamento Escolar; Coordenação Pedagógica; Setor de Tecnologia da Informação; Biblioteca Municipal e Bibliotecas Escolares; Equipe de Levantamento de Situação Escolar; Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade; Universidade Aberta do Brasil; Coordenação de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenação de Anos Finais do Ensino do Ensino Fundamental, que contam com subdepartamentos para Assessoria Pedagógica, Projetos Culturais, Projetos Especiais, Ciência e Inovação, Correção de Fluxo, Educação do Campo, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Saúde e Prevenção nas Escolas.

Percebemos assim que há uma variedade de departamentos na SEMED que podem operacionalizar a política educacional de direitos humanos. Contudo, na busca por atividades voltadas para essa finalidade nestes setores, só encontramos um documento que registra práticas neste sentido: o relatório de atividades de 2020 do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade.

O último órgão que integra o SME é o Conselho Municipal de Educação, órgão criado pela Lei Municipal n. 757/1995, e tem regulamentação atualmente feita pela Lei Municipal n. 1.268/2008. Tal Conselho natureza consultiva, normativa,

fiscalizadora, deliberativa e mobilizadora, sendo corresponsável pela orientação das políticas de educação no Município.

O Conselho Municipal de Educação integra representantes dos Poderes Executivo e Legislativo, da SEMED, dos gestores de escolas, dos sindicatos, das entidades de representação de pais de alunos, das entidades de representação de alunos, da Secretaria Estadual de Educação e de uma Instituição de Ensino Superior (IMPERATRIZ, 2008).

Um conselho paritário é um órgão de relevante importância no processo de democratização dos espaços de educação, pois na perspectiva de Habermas (2002), a democracia deve ser deliberativa, discutindo o bem comum a partir de perspectivas variadas.

Destaca-se que um Conselho deve ser protagonista no processo de concretização das políticas públicas, fiscalizando a concretização das políticas, contribuindo para renovação de estratégias e garantindo a perenidade e efetividade social da política (DELUCHEY, 2012).

Em que pese esses espaços institucionais terem a capacidade de tornar-se arenas políticas consolidadas, nas quais os discursos dos envolvidos possam ser qualificados e constituir um espaço comum, Deluchey (2012) verifica, a partir de pesquisas empíricas, que a maioria dos Conselhos paritários, por estarem inseridos em um contexto político que traz a marca da governamentalidade neoliberal, atuam apenas como figuras ilustrativas em um sistema cujo objetivo último é a conservação do modelo político e econômico neoliberal.

As atas de 91 (noventa e uma) reuniões do Conselho Municipal de Educação de Imperatriz realizadas entre fevereiro de 2017 e fevereiro de 2021 estão disponíveis no site da Prefeitura Municipal. Acessamos todos esses documentos e verificamos que neste período o Conselho se ocupou prioritariamente em fiscalizar a realização de eleições de gestores, debater a infraestrutura de prédios escolares e materiais escolares, analisar os calendários de aulas e debater sobre o censo escolar (IMPERATRIZ, 2021).

Nesta busca, contudo, não encontramos nenhuma menção à fiscalização da efetividade das políticas públicas educacionais voltadas para os direitos humanos, nem qualquer sugestão ou debate ligado às temáticas dos direitos fundamentais em sentido amplo. Não há qualquer deliberação sobre os direitos das mulheres, das

peessoas com deficiência, sobre igualdade e gênero, combate ao racismo e outras formas de discriminação, sobre educação ambiental, cidadania ou democracia.

O Conselho Municipal, dentro do SME, deveria ser um espaço adequado para analisar e cobrar a efetivação das políticas educacionais. Essa ausência de debate em órgão de fiscalização e de democratização é indicativa de que política educacional de direitos humanos não é ainda uma prioridade no âmbito municipal, sendo imperiosa uma mudança de comportamento para o favorecimento deste debate no âmbito do Conselho Municipal de Educação.

4.2 A Política de Educação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz

Saviani (1999) esclarece que nem a CF⁵¹ nem a LDB⁵² atribuíram expressamente aos Municípios a competência para elaborar planos de educação. Contudo, mesmo sem uma obrigatoriedade, as normativas não proibiam a elaboração de planos municipais, os quais inclusive poderiam encontrar fundamento indireto nos textos dos artigos 23, V, e 30, VI, da CF, que impõem aos Municípios a obrigação de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”, mantendo, em cooperação técnica e financeira da União e do Estado, “programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, *online*).

Mesmo sem essa previsão na CF e na LDB, a LOM de Imperatriz já previa no art. 156 a elaboração por lei de um Programa Plurianual de Desenvolvimento da Educação para o Município, o que equivaleria em função ao Plano Municipal de Educação (PME). No âmbito da legislação federal, esse cenário muda com a aprovação da Lei n. 13.005/2014, que aprovou o vigente Plano Nacional de Educação. A Lei do Plano Nacional estabeleceu que:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas

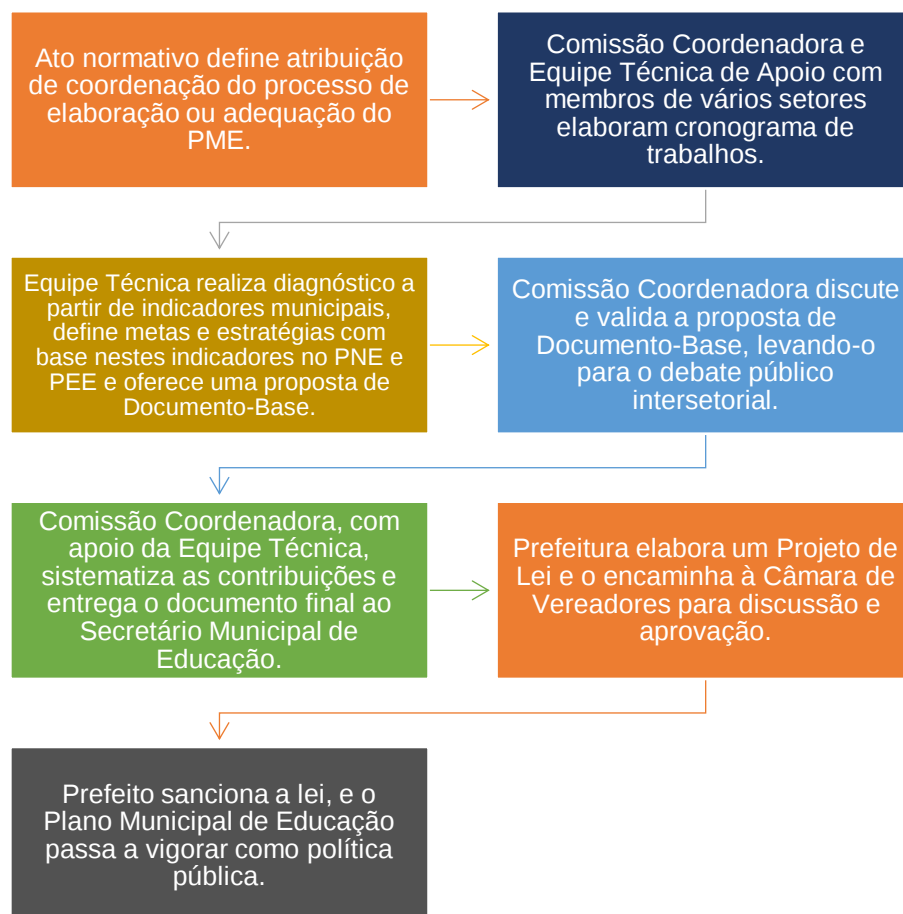
⁵¹ O artigo 214 da Constituição Federal prevê legislação aprovando um Plano Nacional de Educação de duração decenal.

⁵² A LDB prevê, além no Plano Nacional, a elaboração de planos estaduais de educação, devendo os Municípios se integrarem aos planos das outras duas esferas.

neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014a, *online*).

Surge assim a obrigação legal de que todos os Municípios elaborem planos municipais para reger sua política educacional local. A elaboração de um PME se operacionaliza nas seguintes etapas:

Quadro 9 – Etapas para elaboração do Plano Municipal de Educação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações do Caderno de Orientação para elaboração de Planos Municipais do Ministério da Educação (BRASIL, 2014b).

Deve-se ter em atenção, entretanto, que não estamos diante apenas de uma exigência normativa a ser cumprida como mera formalidade. Observando que o PME deve ser formal e substantivo, relevantes foram as orientações expedidas pelo Ministério da Educação para elaboração dos PME. O caderno de orientações reforçou que os documentos locais deveriam ser produzidos com qualidade técnica, debatidos e aprovados com participação social pois, de outro modo, não seriam legítimos. As orientações pautaram que um PME deve ser elaborado em consonância com a CF, a LDB, o Plano Nacional, o Plano Estadual de Educação e

as demais legislações que regem o planejamento municipal, tais como as leis orçamentárias. Ressaltou, por fim, que o PME deve ser atento às realidades locais, fruto de debates intersetoriais, não restrito à rede de escolas, mas focado nas necessidades educacionais de todos os cidadãos do Município (BRASIL, 2014b).

Como o PME deve ser o principal instrumento de referência para as políticas públicas educacionais no espaço municipal, o debate público que antecede a elaboração do documento deve(ria) ser o mais amplo e participativo possível. Entretanto, a legislação estabeleceu apenas o prazo de um ano para aprovação do texto, fator que, dependendo da realidade local, pode ter prejudicado esse debate público necessário para maturar o Documento-Base e debater na perspectiva da democracia comunicativa o texto aprovado.

Em Imperatriz, após cumprir as etapas acima, com debate público realizado por intermédio do Fórum Municipal de Educação⁵³, o vigente Plano Municipal de Educação para o decênio 2014-2023 foi aprovado pela Lei Ordinária⁵⁴ n. 1.582, de 18 de maio de 2015.

A partir de agora, o objetivo do trabalho é apresentar as estratégias de promoção da educação em direitos humanos a partir do PME de Imperatriz, principal documento normativo norteador da política educacional do Sistema Municipal de Educação, observando como o referido documento se alinha com os marcos regulatórios de políticas de educação em direitos humanos nacionais e internacionais.

O PME de Imperatriz inicia retomando as diretrizes do Plano Nacional de Educação, e o restante do documento foi estruturado em seis partes: 1) a primeira indica os objetivos do PME; 2) em seguida, o documento apresenta o Município de Imperatriz com suas principais características geopolíticas; 3) Na terceira parte, encontramos um diagnóstico da situação atual da educação no Município de

⁵³ Conforme o PME de Imperatriz o debate público do documento ocorreu no Fórum Municipal de Educação com a participação de 37 entidades dentre órgãos públicos municipais e estaduais, conselhos paritários, associações da sociedade civil, sindicatos e instituições de ensino superior.

⁵⁴ Verificamos um vício de forma na lei em questão, vez que a LOM de Imperatriz prevê que os Planos de Educação devem ser aprovados por meio de lei complementar, que exige quórum de votação diferenciado. Tanto o atual PME, quando o anterior (Lei Ordinária n. 1.057/2002), foram aprovados pela sistemática de votação das leis ordinárias, trata-se de uma falha procedimental no processo legislativo que poderia gerar a discussão sobre a validade do documento, contudo, não encontramos qualquer processo judicial ou administrativo discutindo essa questão. Assim, pelo princípio da presunção de constitucionalidade das leis, como não há medida invalidando o referido diploma normativo, a lei que instituiu o PME permanece plenamente válida e vigente.

Imperatriz; 4) trata da gestão e valorização dos profissionais da educação municipal; 5) dispõe sobre recursos e gestão financeira do SME; 6) esclarece como será acompanhada a execução do PME; 7) por fim, apresenta as metas e estratégias do PME, essencial do documento, que apresenta o programa governamental para educação municipal, indicando que se pretende alcançar no período de 2014 a 2023.

Analisando o documento, verificamos que o texto apresenta informações, objetivos, metas e estratégias com relação à educação e formação em direitos humanos nas seções sobre os objetivos do PME, no diagnóstico da educação municipal e nas metas e estratégias do PME. Para melhor visualização, apresentamos o quadro 10:

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz.

SEÇÃO DO PME	COMENTÁRIOS
Objetivos do Plano Municipal de Educação	O PME apresenta onze objetivos, dentre eles um está ligado com a educação e formação em direitos humanos, o décimo objetivo que entende que o plano irá: <u>“Fortalecer na Secretaria Municipal de Educação, setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, que trabalha com a diversidade, com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais</u> (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros/as, de mulheres, feministas, LGBTQTTT) objetivando alcançar uma educação não discriminatória”; (IMPERATRIZ, 2018, p. 13-14, grifamos).
Diagnóstico da Educação do Município de Imperatriz	Na parte do PME que apresenta um diagnóstico da educação no Sistema Municipal há uma seção que trata das “Modalidades e Diversidade da Educação Básica”, neste campo foram abertos dois tópicos para abordar a educação na perspectiva dos direitos humanos: a) um que trata da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; b) outro que aborda diversidade e temas sociais. O diagnóstico produzido pelo PME para educação de Imperatriz nestes assuntos foi o seguinte:

(continua)

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz (continuação).

Diagnóstico da Educação do Município de Imperatriz	a) <u>Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</u>: faz-se necessária em Imperatriz uma educação voltada para a igualdade “que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Também indica a necessidade de “<u>clareza do compromisso institucionalizado</u> por meio de uma proposta pautada nos documentos legais” [...] “em cujos textos se asseguram o direito à participação que independe de cor, etnia/raça, identidade sexual, origem, gênero, entre outras variações, cabendo às escolas, o desenvolvimento de práticas e processos que incluam todos os grupos” (IMPERATRIZ, 2015, p. 45). O PME indicou que em 2013 havia 1.133 pessoas com deficiência inseridas na rede como estudantes, e a SEMED contava com Centros de Atendimento Especializado para atender especificamente esses alunos. b) <u>Diversidade e Temas Sociais</u>: neste ponto o PME verificou a necessidade de vivências dentro dos movimentos sociais para ampliação de olhares, o que ainda não era muito comum ao tempo da elaboração do diagnóstico. Verificou a necessidade de identificar, reconhecer e abordar os temas sociais na transversalidade de um currículo aberto e em constante movimento a partir das dinâmicas sociais. Dentre as atividades já realizadas neste ponto, o diagnóstico informou que “a SEMED tem procurado desenvolver projetos de formação continuada cujos temas abordados focam na diversidade e temas sociais, entre os quais: educação inclusiva, educação ambiental, direitos humanos, deficiências com a finalidade de promover o fortalecimento de práticas sociais e pedagógicas que buscam respeitar a pluralidade dos sujeitos e as singularidades dos diversos grupos sociais que compõem a comunidade escolar” (IMPERATRIZ, 2015, p. 53).
---	---

(continua)

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz (continuação).

	As ações desenvolvidas ao tempo consistiam em formações para os profissionais da educação e palestras e oficinas para famílias e estudantes nas escolas e orientação à equipe escolar na prevenção e enfrentamento à violência dentro das escolas. Neste ponto, o PME, verificou que a violência nas escolas era geralmente materializada por meio do bullying e homofobia.
Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Imperatriz	Dentro do PME a meta 13 é a grande orientação de política educacional relacionada aos direitos humanos para o SME de Imperatriz, a meta se apresenta da seguinte forma: Meta 13: “Garantir a 100% das escolas da Educação Básica, etapas e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e temas sociais (direitos socioeducacionais)” (IMPERATRIZ, 2015, p. 88). A meta acima é acompanhada de 20 estratégias, que são as formas pelas quais deve-se materializar a política educacional de direitos humanos no SME de Imperatriz: 13.1 “<u>Implantar</u>, em toda a Rede Municipal de Ensino, <u>as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos</u> - DCNEDH (Resolução CNE/CP 01/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31/05/12, seção 1 – p. 48) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução nº 02, de 15/06/12) e sobre a Educação para as relações etnicorraciais (Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 - DOU de 10/01/2003 e Lei 11. 645 de 10 de março de 2008) implementando nos currículos do ensino fundamental a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, africanos e afrodescendentes; 13.2 <u>Estabelecer parcerias e/ou interfaces, em regime de colaboração</u>, atividades <u>com as secretarias</u> responsáveis pelas políticas públicas da diversidade Secretaria Municipal de Trabalho e Juventude, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Políticas Públicas para a Mulher e Secretaria de Desenvolvimento Social;

(continua)

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz (continuação).

Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Imperatriz	13.3 Elaborar os Planos de Ação Anuais, tendo em vista a gestão compartilhada dos programas (Educação Ambiental, Educação para o Trânsito e Educação Fiscal) no município com as Secretaria de Meio Ambiente, Secretaria de Trânsito e Secretaria da Receita Municipal; 13.4 <u>Efetivar parcerias com a sociedade civil organizada, Instituições de Ensino Superior (IES) e com as organizações não governamentais</u>, para o desenvolvimento de programas e projetos locais e específicos, que estimulem a aplicabilidade das políticas públicas para a diversidade e temas sociais; 13.5 Garantir dotação orçamentária para as políticas da diversidade no âmbito de toda a rede municipal de educação; 13.6 <u>Redimensionar e ampliar a equipe na Secretaria Municipal de Educação, o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos</u>, à educação para as relações etnicorraciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, idosos, feministas, LGBTTTT) objetivando alcançar uma educação laica, não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica, não heterofóbica; 13.7 <u>Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade</u> (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres, pessoas do segmento LGBTTTT e outros), direito ambientais, justiça fiscal e arte, e cultura na escola nos Projetos Político Pedagógicos das escolas do Sistema Municipal de Educação; 13.8 <u>Realizar e incentivar formação continuada</u>, presencial e/ou à distância, para os/as profissionais do magistério da rede municipal, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, <u>à luz dos Direitos Humanos</u>, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito e Educação Fiscal que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa
---	---

(continua)

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz (continuação).

Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Imperatriz	13.9 Fortalecer apoio técnico-pedagógico a toda a rede municipal de ensino para realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as ações voltadas para a educação na perspectiva da inclusão, da diversidade e dos temas sociais; 13.10 Produzir e/ou adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes à educação em direitos humanos, às relações de gênero, etnicorraciais e à diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas municipais; 13.11 Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais para professores/as e estudantes, contemplando a educação para as relações etnicorraciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação para o trânsito, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses dos povos afrodescendentes, indígenas e do campo; 13.12 Assessorar, acompanhar e monitorar os planos de trabalho sobre a diversidade e temas sociais propostos pelos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino; 13.13 Estimular projetos de intervenção nos estabelecimentos escolares, na dimensão da gestão, do currículo e do espaço físico para a promoção da sustentabilidade socioambiental; 13.14 Incentivar o trabalho com uma pedagogia centrada na concepção de desenvolvimento sustentável, primando por uma relação harmoniosa entre o ser humano e o meio ambiente; 13.15 Ampliar o Programa de Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos/as, na perspectiva de gênero, considerando as mulheres na sua diversidade, nos meios urbano e rural, com ênfase no empreendedorismo e desenvolvimento local sustentável, fortalecendo a economia solidária e popular;
---	---

(continua)

Quadro 10 – Educação e Formação em Direitos Humanos no Plano Municipal de Educação de Imperatriz (continuação).

Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Imperatriz	13.16 Garantir a efetivação de políticas públicas educacionais que valorizem o homem e a mulher do campo, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, de forma que sejam mantidos e/ou resgatados a identidade e os valores dos povos camponeses; 13.17 Fortalecer as ações coletivas, valorizando as relações de caráter comunitário em associativismo; 13.18 Implementar programas que fortaleçam a integração entre campo e cidade, para que sejam garantidos, de forma igualitária, os direitos dos povos do campo; 13.19 Valorizar a diversidade etnicorracial, <u>desenvolvendo ações que valorizem a contribuição histórica das populações do campo, indígena e quilombola;</u> 13.20 <u>Articular políticas públicas envolvendo a comunidade escolar, as organizações e lideranças comunitárias</u> em prol de uma consciência sustentável, democrática, participativa e solidária no campo” (IMPERATRIZ, 2015, p. 88-90, grifamos).
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura do Plano Municipal de Educação de Imperatriz.

Assim, verificamos que a política municipal de educação em direitos humanos no SME de Imperatriz, além das disposições da LOM e da Lei do Sistema de Ensino, está institucionalizada da forma acima apresentada, com um objetivo, uma meta e vinte ações estratégicas previstas no Plano Municipal.

Es estratégias são as mais diversas, envolvendo parcerias com movimentos sociais, universidades e associações, programas governamentais com parcerias da SEMED com outras secretarias municipais, plano de trabalho e projetos no âmbito das escolas, adequação de currículo, adoção e produção de materiais didático-pedagógicos voltados para a temática dos direitos humanos e formação continuada dos profissionais da educação.

A verificação da efetividade de muitas destas estratégias da política apresentada depende de adentrarmos nas escolas. Pela proposta inicial deste trabalho, ocorreria, como esclarecido na introdução, uma pesquisa de campo nos espaços escolares, entrevistando os atores da comunidade escolar e analisando seus documentos internos para obter informações sobre a prática efetiva da política

educacional de direitos humanos naquele espaço, confrontando a realidade com a política. Mas neste momento pandêmico não conseguimos realizar essa contribuição, pois a pandemia de COVID-19 causou mudança do cenário das atividades escolares quando estávamos no estágio inicial da pesquisa e, até o presente momento, as escolas do SME de Imperatriz não retomaram as atividades presenciais.

Redirecionamos a pesquisa exclusivamente para o campo da análise documental das políticas públicas educacionais, as quais foram acima apresentadas. Além destes documentos normativos, realizamos ainda a busca, no âmbito da SEMED, por documentos da Secretaria visando a adoção de estratégias para a promoção da educação e formação em direitos humanos e só verificamos menção ao assunto no relatório de atividades de 2020 do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade.

O PME apresentou como objetivo o fortalecimento de um setor voltado para a promoção de aspectos da educação e formação em direitos humanos. Para cumprir esse objetivo, o órgão que recebeu tal atribuição foi o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, conforme se verifica na estratégia 13.6. O relatório desse setor descreveu que, para atender essa política no último ano, “foram realizadas visitas as escolas, promovendo debates envolvendo o corpo docente, e ainda trabalhando os alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano”, discutindo “temáticas variadas, tais como diversidade, Relações de Gênero e Sexualidade, gênero, educação para as relações étnico-raciais”. Relatou, ainda, especificamente acerca das relações étnico-raciais, que “Foram realizadas visitas às escolas frisando a importância da inclusão da temática nos planejamentos, bem como no projeto político-pedagógico das instituições visitadas” (IMPERATRIZ, 2020, n.p.).

O Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, conforme informações fornecidas pela SEMED, conta atualmente com 40 (quarenta) servidores atuando: a Coordenadora; 27 (vinte e sete) professores; 03 (três) instrutoras de Libras; 02 (dois) intérpretes de Libras; 02 (duas) zeladoras do setor; 01 (uma) psicóloga; 01 (uma) fonoaudióloga; 01 (uma) assistente social; 01 (uma) fisioterapeuta; e 01 (um) técnico de informática. Devemos, contudo, esclarecer que promover a formação e educação em direitos humanos não é a única função do setor, que acompanha diversas outras demandas, especialmente as de inclusão de pessoas com deficiência, adaptação de

materiais e formação dos profissionais para atender os alunos com necessidades diferenciadas.

Assim, verificamos que o LOM, a lei instituidora do Sistema de Ensino e, mais especificamente, o PME são os documentos norteadores da política educacional do SME de Imperatriz, os quais apontam que a educação na cidade deve ser norteada pelos direitos humanos e pela democracia. Contudo, ainda são poucos os registros documentais de práticas concretizadoras desta política no âmbito do espaço pesquisado.

4.3 O Caderno Digital de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH): o produto da pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas é um mestrado profissional, que, de acordo com a Portaria Normativa n. 17 da CAPES, deve estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público. Além disso, o programa deve transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e com o objetivo de promover o desenvolvimento nacional, regional ou local (CAPES, 2009).

Para facilitar o acesso da comunidade ao conhecimento produzido no âmbito do mestrado, o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos. Em nosso programa, além da dissertação, deve ser apresentado um produto educacional em conjunto com o texto da pesquisa. Produzimos em conjunto com o nosso trabalho um material instrucional em formato digital, que denominados de ***Caderno de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)***.

Como vimos, nossa pesquisa acerca da política educacional em direitos humanos no SME de Imperatriz verificou que a estratégia de promoção de educação e formação em direitos humanos para a cidade está incluída no PME por meio de uma meta e vinte estratégias.

Essa prática de incluir toda a política municipal de educação em direitos humanos apenas nos planos municipais de educação é uma realidade que não acontece apenas do Município de Imperatriz. Poucas são as cidades que possuem um documento de política pública educacional voltado especialmente para educação

e formação em direitos humanos. Em busca de documentos elaborados para essa finalidade, verificamos que a Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Fortaleza instituiu o Plano de Educação em Direitos Humanos de Fortaleza em 2012, por meio da Portaria n. 105, e o Município de São Paulo lançou seu Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos em 2016, por meio do Decreto Municipal n. 57.503 (FORTALEZA, 2012). Não encontramos documentos de referência em âmbito municipal elaborados por outras capitais, mas apenas em algumas cidades do interior de São Paulo e Rio de Janeiro.

No Maranhão, não encontramos cidades com PMEDH. Na esfera estadual, o Plano de Educação em Direitos Humanos está em fase de elaboração; a consulta pública para aprimoração encerrou-se em abril de 2021 (CONSULTA, 2021).

Como apresentado no segundo capítulo deste trabalho, a política de educação em direitos humanos delineada por documentos nacionais e internacionais aplicáveis ao Brasil é muito ampla para ficar restrita a poucas páginas do PME. Não estamos reduzindo o papel do PME, e é extremamente relevante tratar de direitos humanos neste documento. Contudo, dada a relevância da educação voltada para os direitos humanos, conforme tudo que foi exposto ao longo deste trabalho, entendemos ser essencial que os Municípios, especialmente aqueles com uma dimensão geopolítica de referência, como é o caso de Imperatriz, possuam um documento voltado especificamente para delinear a política de educação voltada para os direitos humanos, ou seja, um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos com estratégias e princípios mais detalhados para concretização do direito à educação em direitos humanos.

Atento a esta necessidade, a ideia do “Caderno de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)” foi a de transmitir informações essenciais para a materialização de um PMEDH, para Imperatriz e demais Municípios que se encontrem em situação semelhante, oferecendo de forma sistematizada os elementos necessários para compor o documento e a esquematização das etapas do processo de sua elaboração.

O produto apresentado está dividido em quatro partes e a essência de seu conteúdo foi extraída do texto apresentado nesta dissertação:

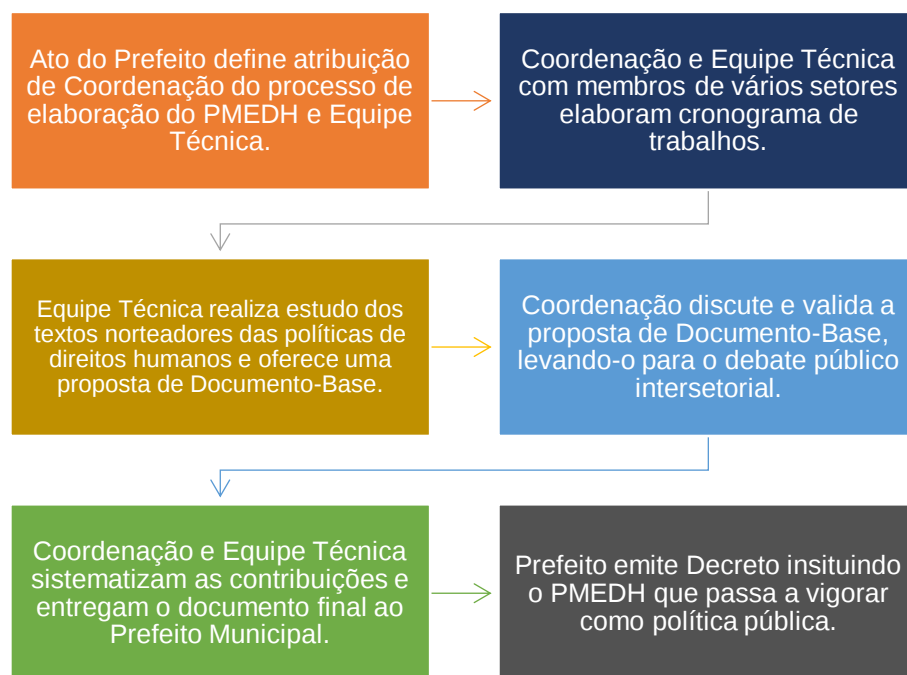
1) A primeira parte consiste em uma apresentação geral da temática dos direitos humanos, e foi intitulada “O que são Direitos Humanos?”;

2) A segunda parte trata da necessidade e de se construir um PMEDH e tem como título “Para que serve o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos?”;

3) Na terceira parte, denominada “Normas Orientadoras das Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos”, enumeramos e expomos uma síntese do conteúdo das políticas educacionais de direitos humanos em âmbito internacional e nacional, vez que as políticas municipais devem ser desdobramento daquelas; esse é conteúdo essencial que deverá ser estudado para elaboração do PMEDH;

4) Por fim, o caderno apresenta as etapas que devem ser seguidas para elaboração do PMEDH, no título “Etapas para Elaboração do PMEDH”, conforme quadro abaixo:

Quadro 11 – Etapas para elaboração do Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Destacamos que, diferentemente do PME, não há exigência normativa de que o PMEDH seja aprovado em processo legislativo na Câmara Municipal, bastando para sua instituição um Decreto do Prefeito Municipal.

Devemos enfatizar que o Caderno destaca a necessidade de o PMEDH alcançar os diversos campos de ação previstos nas políticas internacionais e nacionais: o espaço escolar, os espaços de educação não formal, o ensino superior,

os servidores públicos, os agentes da segurança pública e os profissionais de comunicação.

Deste modo, a Coordenação, a Equipe Técnica, e a abertura ao debate público intersetorial não devem alcançar apenas a SEMED e entidades ligadas diretamente à educação, mas sim ser o mais abrangente possível, chegando às outras secretarias municipais, à Guarda Municipal, polícias, veículos de comunicação social, sindicatos de servidores públicos etc. Só assim haverá legitimidade no documento, que se espera seja construído em um espaço democrático, com respeito aos princípios de uma democracia substancial e comunicativa exercida na práxis comunitária (HABERMAS, 2002).

Esperamos que o “Caderno de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)”, fruto da presente pesquisa, seja útil para aqueles Municípios que desejam avançar em sua política de valorização dos direitos humanos e desejem instituir seu próprio PMEDH como fruto de debates em SME constituído como espaço democratizante.

5 CONCLUSÃO

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2018, p. 50).

A pessoa humana é o sujeito do conhecimento. Essa pessoa é um ser inacabado e o conhecimento, da mesma forma que seu sujeito, também é inacabado. Mesmo nesta lógica do inacabamento, ao final desta pesquisa, nos é permitido apresentar algumas conclusões dela decorrentes, que poderão ser confrontadas, corroboradas, complementadas ou refutadas por investigações posteriores; afinal, essa é a dialética da produção do conhecimento humano.

A pesquisa teve com objeto central a educação em direitos humanos como política pública, e o objetivo geral dessa investigação foi analisar a política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação de Imperatriz/MA. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com a escolha de uma teoria crítica da realidade pautada no materialismo histórico-dialético como base epistemológica, analisando o objeto para além de sua perspectiva formal.

As categorias centrais sobre as quais dialogamos na primeira parte do trabalho foram: direitos humanos, democracia e educação. Foi possível concluir que existe uma ligação intrínseca entre esses três conceitos, vez que a educação é um direito humano e é um caminho de resgate e busca pela efetividade dos direitos humanos. Esse resgate, contudo, só acontece em espaços educacionais com práticas majoritariamente democratizantes, daí a importância de se ter explorado a compreensão destas categorias.

Ao analisarmos a primeira categoria explorada, **os direitos humanos**, verificamos, à luz das teorias correntes, que existem três perspectivas essenciais que atualmente são utilizadas para defini-los:

I) A mais antiga é o pensamento dos direitos do homem, que fundamenta que os direitos da pessoa humana são direitos superiores aos demais direitos, autoevidentes, inerentes à natureza das pessoas, e não vinculado às decisões do Estado. É a teoria natural dos direitos fundamentais, que os concebe realidades superiores, fundadas na razão humana (FINNIS, 2007; KANT, 2013) ou no divino;

II) A segunda forma de fundamentar os direitos humanos é observando que eles não existem como fundamentos superiores, mas são frutos de afirmações históricas e sociais nas revoluções da modernidade (BOBBIO, 2004; BONAVIDES, 2015; COMPARATO, 2018; HESSE, 2009; HUNT, 2009). A evolução dos direitos humanos está profundamente unida à evolução política do Estado Moderno e se confunde com suas fases, tanto que Karel Vasak, em 1979, propôs uma divisão lógica, segundo a qual os direitos humanos se afirmaram historicamente em gerações, níveis ou dimensões: a primeira geração abarca os direitos de liberdade (liberdades religiosa, de manifestação do pensamento, de associação, de profissão e de locomoção, propriedade, intimidade e segurança); a segunda, os direitos da igualdade (os direitos sociais trabalhistas e não trabalhistas); e a terceira, os direitos da fraternidade (proteção ao meio ambiente, ao patrimônio histórico, artístico e cultural, direitos dos refugidos e a busca pela paz). Notemos que esses direitos foram se afirmando gradativamente na história da sociedade moderna e acabaram sendo positivados nos textos normativos oficiais (tratados, leis e constituições);

III) Analisando a teoria crítica dos direitos humanos, destacamos Flores (2009), que propõe uma concepção emancipatória dos direitos humanos, que realmente foram construídos a partir do conjunto de lutas pela dignidade, mas que ao lado dessa afirmação normativa, violações destes direitos também foram construídas, sendo essa a hora de pensar nos direitos humanos para além de um catálogo, mas na perspectiva da efetividade das normas jurídicas, da luta por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade, não pensar os direitos fundamentados no novo humanismo sintonizado com o “novo espírito do capitalismo” (ESTÊVÃO, 2013). Também em uma visão crítica, Santos (2003) recorda que os direitos humanos integram uma política de dominação cultural, de um ocidente eurocêntrico que anula culturas inferiores. Devemos, assim, reconstruir os direitos humanos na perspectiva da interculturalidade.

A concepção de direitos humanos que defendemos é aquela centrada na dignidade da pessoa, que observa todos os indivíduos como gente, que emancipa, liberta de amarras do pensamento predominante e colonizador da mente, que permite ao sujeito pensar por si e lutar pelos seus direitos. Que não subjuga o ser em detrimento do ter, que não plastifica e torna a pessoa mera mercadoria, mas que olha para as diferenças e para os diferentes. Visão de direitos humanos que percebe

o indivíduo dentro do todo, que valoriza as individualidades, mas não o individualismo, que protege a pessoa como ser social.

Observamos na pesquisa que para que os direitos humanos se desenvolvessem foi preciso uma sociedade com práticas democráticas substanciais. Neste ponto, avançamos para debater a **democracia**, e algumas conclusões que podemos apontar são as de que:

I) A democracia grega era direta, permitindo a participação contínua do povo no exercício do poder nas assembleias; fazia parte do dia a dia do homem grego livre atuar no governo da polis e era bem diferente da concepção de democracia que surge no Estado Moderno (SARTORI, 1994);

II) Os contratualistas produziram a teoria moderna da democracia, apresentando-a como um modelo no qual o povo realiza um grande contrato social, estabelecendo pelo voto um governo que o representa. Essa concepção de democracia liberal é denominada de democracia formal, que se relaciona essencialmente aos procedimentos de escolha dos representantes, ao voto e ao exercício da representação, não se ocupando de debater as questões substanciais deste exercício (DAHL, 2001);

III) Todavia, hoje precisamos compreender a democracia como valor, uma democracia substancial, que deve permitir que os indivíduos dominados saiam das sombras, deixem de ser considerados apenas como recursos e passem a ser reconhecidos como pessoas humanas sujeitas de direitos fundamentados na dignidade (TOURAINE, 1996). Verificamos, conforme Tilly (2013), que não existe democracia substancial plena, a democracia é volátil. No mundo existem espaços com práticas mais ou menos democratizantes, e espaço favorável para consagração dos direitos humanos precisa necessariamente ser democrático no maior grau possível.

A democracia substancial que desejamos é aquela aberta ao debate público, na qual os governantes não silenciam minorias, atuam com tolerância em uma práxis comunitária comunicativa (HABERMAS, 2002). Não se pode defender agentes políticos que, mesmo eleitos pelo voto, subvertem o próprio sistema democrático que os levou ao poder.

Levando os ideais de democracia e direitos humanos para a **educação**, observamos que a escola é um caminho para resgate, conscientização e busca pela efetivação dos direitos humanos. É um campo de atuação em que pode ser

trabalhada a construção da cidadania social e das práticas de democracia substancial. Ao relacionar direitos humanos na perspectiva crítica, democracia substancial e educação emancipatória, podemos evidenciar as seguintes premissas:

I) A educação escolar deve promover processos de educação em direitos humanos que colaborem no desenvolvimento da personalidade humana emancipada e crítica, tendo como horizonte a construção de uma cidadania participativa (CANDAU, 2012);

II) Um aluno cidadão deve pensar por si, ser consciente de seus direitos, emancipado e não limitado a uma formação que se preocupa em transmitir conteúdos escolhidos a critérios exclusivamente dos mercados. Esse aluno cidadão é que poderá buscar justiça social e atuar junto aos poderes públicos e à sociedade por uma efetividade de políticas públicas instituidoras de direitos humanos;

III) O ambiente escolar que favorece a educação em direitos humanos deve ser um espaço com práticas majoritariamente democratizantes, que permitam o debate com pluralismo de ideias, que respeitam a liberdade e fomentam a tolerância, considerando a diversidade humana;

IV) A educação em direitos humanos exige um processo educativo cidadão e democrático, reconhece a realidade excludente e deve ter a desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2012). A escola é um espaço privilegiado neste processo, atingindo grande parcela da população por longo tempo e pode tanto funcionar como um espaço para conservar as estruturas vigentes, como perfazer-se em um ambiente de práticas democráticas que visem atender às necessidades ligadas ao interesse coletivo da comunidade, com posição firme contra o racismo, a injustiça, a centralização de poder, a pobreza e as demais formas de exclusão e de desigualdade (APPLE, 2001).

A partir desses aportes teóricos, apuramos no primeiro capítulo que o espaço escolar desejável deverá ser sempre um espaço cidadão e democrático, que forma alunos emancipados, sendo de fundamental importância a abordagem dos direitos humanos e da democracia na base curricular, no ensino, em atividades transversais, transdisciplinares e extracurriculares, na pesquisa, na pedagogia de projetos, na formação de profissionais, nas vivências e outras formas de interação com a comunidade, tudo isso em uma relação de complexidade.

Na segunda parte do trabalho, a pesquisa documental favoreceu a compreensão dos **marcos regulatórios instituidores de políticas públicas**,

internacionais e nacionais, voltadas para promoção da educação em direitos humanos. Dentre os documentos internacionais, concluímos com a pesquisa que:

I) A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 apresentou um sistema de afirmação e proteção dos direitos humanos. Dentro dos direitos previstos na Declaração Universal destaca-se o direito à educação previsto no artigo 26º, que não é um direito a qualquer educação. A DUDH prevê a necessidade de uma educação que busque a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Desta forma, pode-se afirmar que a DUDH proclama como direito humano a educação para os direitos humanos;

II) Para consolidar o direito à educação e outros direitos sociais previstos na DUDH, foi adotado pelas Nações Unidas, em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e outros documentos orientadores e normativos internacionais do sistema global de proteção, que também afirmaram, em alguma medida, que a educação deve ser voltada aos direitos humanos, com destaque para: a) O art. 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979; b) O artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança; c) A Declaração e o Programa de Ação de Viena, de 1993; d) A Resolução ONU n. 49/184 de 1994, que proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos; e) a Declaração e o Programa de Ação de Durban, proclamada em 2001 na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata; f) o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2004 por meio da Resolução ONU n. 59/113;

III) A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (DEFDH), de 2011, sistematiza toda uma ideia anteriormente proposta em outras declarações e tratados da ONU que preveem que o direito à educação não é o direito a qualquer educação, mas uma educação que busque o reforço dos direitos humanos. Da análise da DEFDH evidenciamos que educação em direitos humanos é um direito de todas as pessoas, devendo ser integrada com o conjunto de atividades educativas, de formação e de aprendizagem, em espaços formais e não formais, e tem como objetivo promover o respeito universal pelo cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Além disso, a educação em direitos humanos prolonga-se por toda a vida: inclui a formação

profissional continuada de diversos setores estratégicos da sociedade, tais como os professores, os servidores públicos, os profissionais da segurança e dos meios de comunicação.

Essa promoção de uma educação voltada para os direitos humanos é um dever dos Estados membros da ONU. Os entes públicos, entretanto, não deverão institucionalizá-la isoladamente, mas por meio de um processo coletivo e comunitário, englobando os diversos atores sociais.

Da análise dos marcos regulatórios nacionais, destacamos que:

I) A vigente Constituição da República Federativa do Brasil (CF) representou uma virada epistemológica na forma de ver todo o ordenamento jurídico nacional. Com ela, o Estado brasileiro passou a ter a obrigação jurídica e política de dar uma maior proteção aos direitos humanos, tendo a dignidade humana como valor base da interpretação do ordenamento constitucional. Ao longo de seu texto, a CF prevê uma extensa gama de direitos fundamentais de todas as gerações, liberdades, direitos civis e políticos, direitos de igualdade e não discriminação, direitos econômicos, sociais, culturais e transindividuais. Dentre os direitos fundamentais previstos no texto maior, a CF estabeleceu no artigo 205 que a educação é um direito fundamental de todos, sendo dever do Estado e da família provê-lo, em colaboração com a sociedade;

II) O texto constitucional não prevê expressamente uma educação voltada para os direitos humanos e para a democracia, mas afirma que deve ser voltada para o exercício da cidadania, e esta não existe sem conhecimento e vivência dos direitos humanos e da democracia. De outro lado, mesmo sem uma previsão expressa na CF de que a educação em direitos humanos e para a democracia é um direito fundamental de todos, como a dignidade da pessoa humana é o valor essencial que dá unidade e sentido à Constituição, o direito à educação só pode ser compreendido como um direito voltado para concretização dos direitos humanos;

III) Na seara infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, originariamente também não previu expressamente uma educação voltada para os direitos humanos. Todavia, norteou a educação com valores ligados aos direitos humanos, como o respeito à liberdade e apreço à tolerância, e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Além disso, caracterizou a educação no Brasil como uma prática inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania;

IV) A redação original da LDB recebeu algumas alterações posteriores para incluir a consideração com a diversidade étnico-racial como princípio da educação, e expressamente prevê que conteúdos relativos aos direitos humanos deveriam ser incluídos como temas transversais, nos currículos escolares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio;

V) O Brasil ainda desenvolveu três Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH I, II e III), os quais deram origem a uma articulação institucional entre as diversas esferas de governo, organismos internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada, visando a criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH);

VI) O PNEDH contribuiu apresentando um conceito de educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Como documento orientador da política educacional em direitos humanos no Brasil, o PNEDH apresentou metas e objetivos para serem atingidos, com ênfase no papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático e na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. O PNEDH apontou a transversalidade da educação em direitos humanos como um caminho a ser estimulado e também defendeu linhas de ações para a elaboração de programas e projetos estimulando a reflexão, o estudo e a pesquisa na área da educação em direitos humanos;

VII) O PNEDH é um grande programa de ação voltado para educação em direitos humanos, contemplando cinco eixos de atuação: a educação básica; a educação superior; a educação não formal; a educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e a educação nas mídias de comunicação social, funcionando como um instrumento orientador das ações governamentais sobre essa importante temática;

VIII) As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012, integram um texto normativo de seguimento obrigatório pelos sistemas de ensino. O texto positiva que a educação em direitos humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação e refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos.

Os instrumentos normativos estudados são setas que indicam caminhos para a concretização de uma educação em direitos humanos no Brasil. O percurso, neste sentido, ainda tem muita estrada a ser percorrida. Esse processo deve ser uma luta para não perder direitos e para se obter novas conquistas.

Como bem defende Paulo Freire, mesmo com todo o sistema posto no caminho inverso, é possível lutar contra a corrente: “Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a aposta no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de que transgride a própria ética” (2018, p. 126). É possível uma prática educativa transformadora da sociedade e pautada no respeito aos direitos humanos.

Na parte final do trabalho a proposta foi a de verificar como todos esses valores dos direitos humanos, da democracia e as políticas norteadoras da educação e da formação em direitos humanos se apresentavam nos documentos municipais norteadores da política educacional de Imperatriz.

Vimos que Imperatriz, localidade da pesquisa, é a metrópole do sudoeste maranhense e, como naturalmente observamos nos grandes espaços urbanos do Brasil, a cidade possui indicadores que apontam para um baixo índice de efetivação dos direitos humanos e desenvolvimento escolar.

Na análise dos documentos municipais, verificamos que:

I) a LOM destacou a necessidade de um Plano Municipal de Educação promotor da educação humanística, concebida com aquela que inclui a pessoa humana no centro da formação. É exatamente esta a proposta de uma educação em direitos humanos;

II) A CF e a LDB permitiram que os municípios organizassem sistemas municipais para concretização do direito fundamental à educação. Em Imperatriz, a Lei n. 901/1999 instituiu o Sistema Municipal de Educação, que é composto pelas escolas – atualmente Imperatriz conta com 149 instituições de ensino públicas que atendem 42.641 alunos –, pela Secretaria Municipal de Educação, e pelo Conselho Municipal de Educação;

III) São princípios norteadores do SME a igualdade, a liberdade, a pluralidade de ideias e o apreço à tolerância, todas essas concepções só podem ser compreendidas à luz dos direitos humanos e da democracia. Tanto é assim que a referida lei incluiu como diretrizes curriculares da educação básica no município a

difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

IV) O PME é o instrumento central da política educacional da cidade, e tratou da educação em direitos humanos em um objetivo, uma meta, e vinte ações estratégicas. As estratégias são variadas, abarcando parcerias com movimentos sociais, universidades e associações, programas governamentais envolvendo várias secretarias municipais, planos de trabalho e projetos no âmbito das escolas, adequação de currículo, adoção e produção de materiais didático-pedagógicos voltados para a temática dos direitos humanos e formação continuada dos profissionais da educação.

A proposta inicial do trabalho era a de analisar a efetividade destas políticas nos espaços do SME (Escolas, SEMED e Conselho Municipal de Educação). Lamentamos não termos tido a oportunidade de ir até o espaço escolar, em razão das mudanças no percurso metodológico causadas pela pandemia da COVID-19, proposta que ficará para outra oportunidade. Contudo, a partir de documentos, conseguimos algumas informações sobre a aplicação da política na SEMED e no Conselho Municipal.

Evidenciamos que o Conselho Municipal de Educação, enquanto integrante do SME, deveria ser um espaço adequado para analisar e cobrar a efetivação das políticas educacionais de direitos humanos, mas há ausência de documentos no âmbito deste órgão sobre o tema, indicando que a educação em direitos humanos não é ainda uma prioridade no âmbito do Conselho.

No espaço da SEMED, buscamos por documentos visando a adoção de estratégias para a promoção da educação e formação em direitos humanos e só constatamos o assunto no relatório de atividades de 2020 do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, órgão que tem realizado visitas às escolas, promovendo debates envolvendo o corpo docente e alunos acerca das temáticas envolvendo os direitos humanos.

Há uma variedade de departamentos na SEMED que poderiam operacionalizar a política educacional de direitos humanos, contudo, o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade é o único que documentou ter realizado atividades nesta perspectiva, fator que denota a necessidade de maior atenção da pasta na execução das políticas voltadas para essa temática, tais como: formações continuadas de profissionais da educação para lidar com o tema, não se restringindo

a palestras isoladas; convênios com outras secretarias e instituições para favorecer práticas voltadas para a educação em direitos humanos; projetos voltados para o estudo e vivência dos direitos humanos na comunidade escolar. Todas essas estratégias estão previstas nas políticas nacional e municipal de direitos humanos.

Ao final deste trabalho, visando transmitir para a comunidade um produto decorrente da pesquisa, apresentamos um “Caderno de Orientações para Elaboração de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)”, em formato digital. O objetivo do material foi o de transmitir informações essenciais para a materialização de um PMEDH para Imperatriz e demais municípios que se encontrem em situação semelhante, oferecendo de forma sistematizada os elementos necessários para compor o documento e a esquematização das etapas do processo de sua elaboração, vez que um PMEDH é um documento útil para fortalecer os princípios e fornecer estratégias de forma mais detalhada para concretização do direito à educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARISTÓTELES. **A política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARCELLOS, Ana Paula. Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais; o controle político-social e o conjunto jurídico no espaço democrático. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano (Org.). **Direitos fundamentais**: orçamento e “reserva do possível”. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. São Paulo: Edipro, 2001.

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

BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 319-329.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Geral do Estado**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1981**. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2012]. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.904/1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 4.229/2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-II. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.037/2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.717/1965**. Regula a ação popular. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4717.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectivas, 2002.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 3, p. 127-152.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado**. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES/UAB, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. *E-book*.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração e Programa de Ação de Durban**, 2001. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 1993. São Paulo: Comissão de Direitos Humanos da USP, 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em: 7 jan. 2021.

CONSULTA Pública do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos – PEEDH. Participa Maranhão. São Luís: 2021. Disponível em: <https://participa.ma.gov.br/portal/blog/consulta-publica-do-plano-estadual-de-educacao-em-direitos-humanos-peedh-participe-ate-0404>. Acesso em: 4 jun. 2021

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria Normativa n. 17/2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2009.

COSTIN, Claudia. Educação como política pública. *In*: MENDES, Gilmar F.; PAIVA, Paulo. **Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Palestra na Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília: CONEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/jamil_cury.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora UnB, 2001.

DELUCHEY, Jean-François Y. A sociedade civil organizada e a administração governamental dos interesses: o exemplo dos conselhos partidários. **Revista Estudos Políticos**. Rio de Janeiro, nº 5, pp. 77–101, dez. 2012. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia, justiça e direitos humanos: ‘pontos cegos’ do discurso humanista na era dos mercados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 179-203, 26 nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3251>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100006>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

FINNIS, John. **Lei natural e direitos naturais**. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Direitos Humanos. **Portaria n. 105/2012**. Institui o Plano de Educação em Direitos Humanos de Fortaleza no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/84868773/dom-for-normal-26-12-2012-pg-21/pdfView>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Libre Livro Editora, 2005.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAMA, Fabio Ribeiro Humphreys. **A declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em direitos humanos: retórica e perspectivas de efetivação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, Ulysses. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação da Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

HESSE, Konrad. **Temas fundamentais de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

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

IBGE. **Panorama**: Imperatriz / Maranhão / Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 1 maio 2020.

IMPERATRIZ. [LOM (1990)]. **Lei Orgânica do Município de Imperatriz**. Imperatriz: Câmara Municipal Constituinte, [2020]. Disponível em: http://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/upload/lei_organica/85785.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

IMPERATRIZ. **Conselho Municipal de Educação**. Imperatriz: Prefeitura Municipal, [2021]. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/pmi/cme/>. Acesso em: 12 maio 2021.

IMPERATRIZ. **Lei n. 1.057/2002**. Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação para o Município. Imperatriz: Prefeitura Municipal, [2002].

IMPERATRIZ. **Lei n. 1.268/2008**. Regulamenta o Conselho Municipal de Educação. Imperatriz: Prefeitura Municipal, [2008].

IMPERATRIZ. **Lei n. 1.582/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação da Cidade de Imperatriz para o decênio 2014-2023. Imperatriz: Prefeitura Municipal, [2015].

IMPERATRIZ. **Lei n. 901/1999**. Cria o Sistema Municipal de Ensino do município de Imperatriz. Imperatriz: Prefeitura Municipal, [1999].

IMPERATRIZ. **Relatório do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade da Secretaria Municipal de Educação – 2020**. Imperatriz: SEMED, [2020].

INEP. **Censo Escolar - Resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 6 abr. 2021.

INEP. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2019]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=421138>. Acesso em: 06 abr. 2021.

IPEA. **Atlas da violência 2018**: políticas públicas e retratos dos municípios brasileiros. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018>. Acesso em: 1 maio 2019.

JEFFERSON, Thomas. **A declaração de independência dos Estado Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. *E-book*.

JOÃO PAULO II. **Mensagem do Papa ao Secretário-geral das Nações Unidas por ocasião do 30º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1978/documents/hf_jp-ii_spe_19781202_segretario-onu.html. Acesso em: 6 jun. 2020.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Rogério Gesta; GORCZEWSKI, Clóvis. Artigo 13º: educação. *In: Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. BALERA, Wagner; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da (coord.); COUTO, Mônica Bonetii (org.). Curitiba: Clássica, 2013, p. 213-223.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2018. *E-book*.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, André de Paula. **Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a educação em direitos humanos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARANHÃO. **Lei Complementar n. 89/2005**. Cria a Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, e dá outras providências. São Luís: Secretaria de Transparência e Controle, [2021]. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5093>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Flávio. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTEUCCI, Nicola. Contratualismo. *In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). Dicionário de Política*. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 272-283.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: a pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Igualdade substantiva e democracia substantiva. *In*: CHAUI, Marilena *et al.* **Democracia em colapso?**. São Paulo: Boitempo: SESC, 2019. p. 55-63.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (coord.). **Compreender os direitos humanos**: manual de educação para os direitos humanos. Versão original em inglês editada por WOLFGANG BENEDEK. Coimbra: Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), 2013. Disponível em: https://igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/manual_completo_capas.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**. 2011, vol. 32, n.117, pp.1035-1050.

NÁDER, Alexandre Antonio Gili. PNDH E PNEDH: fontes e articulações. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (orgs.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 92-99.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Escola de Gestores da Educação Básica, Brasília, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas e Estatutos da Corte Internacional de Justiça**. São Francisco: Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional [1945]. Disponível em: <http://dag.un.org/bitstream/handle/11176/387353/PORTUGUESE-1976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [1979]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [2011]. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>. Acesso em: 7 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n. 49/184**. Proclama a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [1994]. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução n. 59/113. Proclama o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [2004]. *In*: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: primeira etapa. Nova Iorque: Genebra: UNESCO, 2006, p. 41-42.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolución n 60/251**. Decide establecer el Consejo de Derechos Humanos. New York: Assembleia Geral das Nações Unidas [2006]. Disponível em: https://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrcouncil/docs/A.RES.60.251._Sp.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: primeira etapa. Nova Iorque: Genebra: UNESCO, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase. Brasília: UNESCO, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS

PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: terceira fase. Brasília: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas [1948]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 7 maio 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Celia Maria Rodrigues da Costa. Gestão Escolar: compromisso com a Democracia e com os Direitos Humanos. *In*: SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ANPAE. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Textos/CeliaCosta.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. *E-book*.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. *E-book*.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio de Doutrina Social da Igreja**. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html#_ftnref305. Acesso em: 6 jun. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014. *E-book*.

REGONINI, Glória. Estado do Bem-Estar. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 416-418.

RIBEIRO, Sara. **Divulgado edital de eleição para gestores de escolas municipalizadas e creches**. Imperatriz: Prefeitura de Imperatriz, 2018. Disponível em: <http://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/divulgado-edital-de-eleicao-para-gestores-de-escolas-municipalizadas-e-creches.html>. Acesso em: 3 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os**

caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, e8338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>. Acesso em: 6 nov. 2020.

SANTOS; Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos; LIMA, Francisco Willams Campos; POJO, Oneide Campos. Desafios da institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino no Pará. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: **Anais** [...] Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TerezinhaFatimaAndrade-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). **Decreto n. 57.503/2016.** Institui o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – PMEDH. São Paulo: Prefeitura Municipal, [2016].

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; MITIDIERO, Daniel; MARINONI, Luiz Guilherme. **Curso de direito constitucional.** 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada:** volume II: questões clássicas. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2018. *E-book*.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069>. Acesso em: 6 maio 2021.

STRAUSS, Leo. **Direito natural e história.** Lisboa: Edições 70, 2009.

SUXBERGER, Antonio Henrique Graciano. O Direito nas Políticas Públicas: o Déficit de Efetividade dos Direitos é um Problema Normativo ou Institucional? In: CALHÃO, Antônio Ernani Pedrosa Calhao; MENEZES, Rafael Lessa Vieira de Sá (orgs.). **Direitos humanos e democracia:** estudos em homenagem ao Professor Vital Moreira. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. p. 111-127.

TEXEIRA, Pedro. **Eleição para gestores de escolas municipalizadas ocorre nesta quinta-feira**. Imperatriz: Prefeitura de Imperatriz, 2018. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/noticias/transparencia/eleicao-para-gestores-das-escolas-municipalizadas-ocorre-nesta-quinta-feira.html>. Acesso em: 3 maio 2021.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos e teoria crítica: por um projeto emancipatório**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

YOUG, Iris Marion. Desafios ativistas à democracia deliberativa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº13, Brasília, jan./abr. 2014, p. 187-212.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (orgs.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.