



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
DOUTORADO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO**

CRISTIANI PEREIRA DE MORAIS GONZALEZ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARQUITETURA NORMATIVA INTERNACIONAL E
NACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DE
DIREITOS HUMANOS E DE DIREITOS FUNDAMENTAIS**

**João Pessoa
2021**

CRISTIANI PEREIRA DE MORAIS GONZALEZ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARQUITETURA NORMATIVA INTERNACIONAL E
NACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DE
DIREITOS HUMANOS E DE DIREITOS FUNDAMENTAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Doutor em Ciências Jurídicas.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento

Linha de pesquisa: Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges

**João Pessoa
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G643e Gonzalez, Cristiani Pereira de Moraes.

A educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica na arquitetura normativa internacional e nacional: contribuições para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais / Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez. - João Pessoa, 2021.

368 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Cultura de direitos humanos. 2. Cultura de direitos fundamentais. 3. Educação em Direitos Humanos. 4. Formação de professores da educação básica. 5. Normativa internacional e interna. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/CCJ

CDU 34



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

FOLHA Nº 2 / 2021 - PPGCJ (11.01.46.04)

Nº do Protocolo: 23074.114623/2021-31

João Pessoa-PB, 10 de Novembro de 2021

CRISTIANI PEREIRA DE MORAIS GONZALEZ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARQUITETURA NORMATIVA INTERNACIONAL E
NACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DE
DIREITOS HUMANOS E DE DIREITOS FUNDAMENTAIS**

João Pessoa, 27/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura Digital

Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB, Orientadora)

Assinatura Digital

Prof. Dr. Fernando Joaquim Ferreira Maia (UFPB, Membro Interno)

Assinatura Digital

Prof. Newton de Oliveira Lima (UFPB, Membro Interno)

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (UNESP, Membro Externo)

Prof. Dr. Luciano da Silva (UFCG, Membro Externo)

(Assinado digitalmente em 18/11/2021 08:21)
FERNANDO JOAQUIM FERREIRA MAIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1699728

(Assinado digitalmente em 12/11/2021 14:20)
MARIA CREUSA DE ARAUJO BORGES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1331096

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 17:32)
NEWTON DE OLIVEIRA LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1646564

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2021, documento(espécie): FOLHA, data de emissão: 10/11/2021 e o código de verificação: **f9502a90f4**

Àqueles que amo sem medidas e que escreveram comigo esta história: meus filhos e, principalmente, meu esposo sem cujo incentivo não teria iniciado esta jornada e sem cujo apoio não chegaria a seu fim, sem esquecer seu amor e sua compreensão constantes que foram (e são), sem dúvidas, meus sustentáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por agraciar-me com sabedoria e força durante esses quatro anos de curso e, em especial, na reta final de escrita desta tese.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, por me apresentar este rico e instigante campo de estudos (a educação em direitos humanos), e por me inspirar e me incentivar a trabalhar com ele, e ainda pelo apoio durante toda minha trajetória.

Aos professores doutores José Gilberto de Souza, Luciano da Silva, Fernando Joaquim Ferreira Maia e Newton de Oliveira Lima, membros da banca examinadora, pelas valorosas contribuições que me deram na qualificação, as quais, certamente, serviram-me de norte.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) pelo compartilhamento de experiências.

Aos secretários do PPGCJ por todo o suporte prestado durante esses quatro anos de curso.

A meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe por sempre terem me apoiado nos estudos e por terem compreendido minhas ausências para me dedicar a estes.

A meu esposo, tido por alguns colegas como o “sexto aluno do doutorado”, por ter acompanhado de perto toda minha luta em prol da realização deste sonho e por ter sido (ser) meu porto seguro em cada dia. Agradeço ainda por seu amor e por sua compreensão constantes.

A meus filhos os quais, além de escreverem comigo parte destas linhas (em minha barriga ou em meu colo), me deram mais motivos para lutar pela realização deste e de outros sonhos. A Leo, agradeço especialmente pelo lindo sorriso que me fortaleceu bastante nos últimos meses.

A todos os familiares e amigos que torceram por esta conquista. Em especial, agradeço à minha tia Luzia, à amiga Giuliana Lima e às amigas, também mães, Djanice Santana, Lyra Leite e Miucha Cabral, pelo apoio e incentivo constantes. A esta, com cuja amizade fui presenteada durante o curso de doutorado no PPGCJ, agradeço ainda por ter dividido comigo toda sua trajetória durante o mestrado.

A todos com quem trabalhei no Fórum de Campina Grande, no Ministério Público da Paraíba, na Justiça Federal e no Instituto Federal da Paraíba, por terem contribuído para minha formação como pessoa e como profissional.

À Universidade Federal de Campina Grande, e em especial à Unidade Acadêmica de Educação e àqueles que a integram e com os quais trabalho atualmente, pelo apoio para cursar este Doutorado, incluindo a concessão de meu afastamento.

A todos os professores que contribuíram para minha formação.

A todos os professores de nosso país por formarem os cidadãos brasileiros.

Sem seus apoios, esta conquista jamais seria possível, por isso, muito obrigada a todos.

[...] os Direitos Humanos já deveriam ser aprendidos na escola como objetivos da educação [...] (HÄBERLE, 2009a, p. 9).

RESUMO

Esta tese tem por objeto de estudo a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que foi adotada desde o fim da Segunda Guerra Mundial. A escolha desse objeto de pesquisa levou em consideração, sobretudo, a relevância social da temática e a originalidade do estudo. Além disso, observou a pertinência à linha de pesquisa “Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos”. A questão norteadora da pesquisa consiste em como a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica em tais direitos estão delineadas nos documentos normativos das Nações Unidas e do Estado constitucional brasileiro, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais. Partindo da hipótese de que a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino estão delineadas a partir de concepções universalistas de direitos humanos, e apontam para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, definiu-se como objetivo geral analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos referidos, e contribuem (ou não) para edificar as culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais. Especificamente, esta tese visa a definir direitos humanos, direitos fundamentais, Constituição, cidadania, educação e formação de professores num contexto cultural de valorização dos direitos da espécie humana; identificar e detalhar os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos, que fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu ensino; e especificar e examinar os instrumentos normativos da ONU e do Estado brasileiro, que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica, tendo em vista a edificação das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais. Quanto aos aspectos metodológicos, procede-se a uma pesquisa documental e a uma análise de conteúdo do *corpus* que é composto de dez documentos, cinco pertencentes ao quadro da ONU, e cinco, à ordem jurídica nacional. Finda a análise, constatou-se que os documentos analisados contribuem para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais, de modo geral, porque estabelecem e, muitas vezes, reiteram conceitos, princípios, objetivos, medidas a serem adotadas, dentre outros, todos voltados para uma socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos do Homem. Apesar disso, é preciso salientar que os documentos que constituíram objeto de análise contribuem de modos e em graus diversos para a edificação dessas culturas e que há pontos que merecem ser melhorados, por exemplo, no programa da ONU, é necessário aprofundar mais os temas “educação” e “formação de professores”; e, no ordenamento brasileiro, prever expressamente os direitos humanos em todos os documentos que tratam da educação e da formação de docentes da educação básica em tais direitos.

Palavras-chave: Cultura de direitos humanos. Cultura de direitos fundamentais. Educação em Direitos Humanos. Formação de professores da educação básica. Normativa internacional e interna.

ABSTRACT

The present thesis aims to study the education in human rights and the formation of basic education teachers for its teaching according to the norms of the United Nations and the Brazilian State, which has been adopted since the end of the Second World War. The choice for this object of research took into account the social relevance of the theme and the originality of the study. It also considered the relevance of the "Social Inclusion, Protection and Defense of Human Rights" research line. The guiding question of the research consists of how education in human rights and the training of basic education teachers on such rights are outlined in the normative documents of the United Nations and the Brazilian Constitutional State, and how they contribute (or not) to the building of the cultures of human rights and fundamental rights. Based on the hypothesis that human rights education and the training of basic education teachers for its teaching are outlined out of universalist conceptions of human rights, pointing to the development of a culture of such rights, one defined as the general objective of the research to analyze how human rights education and the training of basic education teachers in such rights are outlined in the normative instruments referred to, and how they contribute (or not) to building cultures of human rights and fundamental rights. This thesis specifically aims to define human rights, fundamental rights, Constitution, citizenship, education and teacher training in a cultural context of valuing the rights of the human species, to identify and detail the instruments belonging to the global and national systems for the protection of human rights, which allude to education in such rights and/or the training of teachers for its teaching, to specify and examine the normative instruments of the UN and the Brazilian State, which outline human rights education and the training of basic education teachers, viewing to build cultures of human rights and fundamental rights. The methodological aspects are carried out through a documental research and a content analysis of the corpus, which is composed of ten documents, five of which belonging to the UN framework, and five other more belonging to the national legal order. The analysis showed that the analyzed documents provide a contribution to the construction of cultures of human rights and fundamental rights in general, because they establish and often reiterate, among other things, concepts, principles, objectives, and measures to be adopted, all of which aimed at a socialization in a culture of respect, defense and promotion of human rights. It is necessary though to emphasize that the documents that have become the object of analysis contribute in different ways and in different degrees to the construction of such cultures, containing points that deserve to be improved. The UN program, for instance, needs to go deeper into the subjects of "education" and "teacher training", while within the Brazilian legal order, human rights need to be expressly anticipated in all documents that deal with education and training of basic education teachers in such rights.

Keywords: Human rights culture. Culture of fundamental rights. Human rights education. Basic education teacher training. International and internal regulations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Balanço da situação da liberdade no mundo nos últimos 15 anos	78
Figura 2 – A força da democracia	79
Figura 3 – Perfil do Brasil segundo o Relatório Liberdade no Mundo 2019	82
Figura 4 – Perfil do Brasil segundo o Relatório Liberdade no Mundo 2021	82
Figura 5 – Índice da Democracia em 2018	83
Figura 6 – Impacto da Declaração Universal de 1948	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição do <i>corpus</i> pertencente ao quadro da ONU	120
Quadro 2 – Definição do <i>corpus</i> pertencente ao âmbito interno	120

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CP – Conselho Pleno

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEFDH – Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos

DIDH – Direito Internacional dos Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DOU – Diário Oficial da União

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

EDH – Educação em Direitos Humanos

EDHCL – Educação em Direitos Humanos Crítica e Libertadora

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH-1 – 1º Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH-2 – 2º Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH-3 – 3º Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RPU – Revisão Periódica Universal

STF – Supremo Tribunal Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União Soviética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Contextualização da temática: dos direitos humanos à formação de professores em tais direitos	17
Da delimitação do tema: o objeto de estudo e a justificativa da pesquisa	37
Da definição do problema, da hipótese e dos objetivos de pesquisa	40
Da organização do trabalho	42
1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	44
1.1 Direitos humanos e direitos fundamentais: considerando a clássica distinção conceitual sem ignorar os pontos em comum	45
1.2 Constituição e cultura: a Constituição como cultura e a cultura como conceito aberto e plural	60
1.3 A educação como processo e como direito de cidadania na sociedade aberta: caminhos para a educação em direitos humanos	75
1.4 A formação de docentes da educação básica para educarem em direitos humanos e desenvolverem uma Pedagogia Constitucional	101
1.5 Caracterização da pesquisa e descrição dos procedimentos de coleta e de análise dos dados	116
2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ARCABOUÇO NORMATIVO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	123
2.1 A educação e a formação de docentes no sistema global de proteção dos direitos humanos: observando não só normas <i>hard law</i> como também <i>soft law</i>	123
2.1.1 A Carta das Nações Unidas e a não definição dos direitos humanos	124
2.1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a definição dos direitos humanos, incluindo a educação	126
2.1.3 Os Pactos Internacionais de 1966: enfatizando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que trata da educação	135
2.1.4 A I Conferência Mundial de Direitos Humanos (Teerã, 1968) e os documentos que foram adotados e cuidam da educação	144

2.1.5 A II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) e a Declaração e Programa de Ação de Viena: preocupação expressa com a educação em direitos humanos	147
2.2 A educação e a formação de docentes no sistema nacional de proteção dos direitos humanos: enfocando as normas internas sem desconsiderar as relações entre estas e as normas internacionais	154
2.2.1 Reflexões introdutórias sobre as relações entre o direito internacional e o direito interno, e a política nacional de direitos humanos	155
2.2.2 A educação na Constituição brasileira: referências apenas implícitas à educação em direitos humanos	169
2.2.3 A educação e a formação de professores no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos: um eixo exclusivo voltado à educação e cultura em direitos humanos	180
 3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DO ESTADO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO: PILARES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DE DIREITOS HUMANOS E DE DIREITOS FUNDAMENTAIS	191
3.1 A educação em direitos humanos e a formação de docentes em tais direitos no Programa da ONU: na base, a concepção universalista de direitos humanos	191
3.1.1 O objeto de estudo na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960): contribuindo para a cultura de direitos humanos a partir da afirmação da não discriminação nesse campo	192
3.1.2 O objeto de estudo na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao delinear uma educação relativa aos direitos humanos	199
3.1.3 O objeto de estudo na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao reforçar valores universais e ainda uma educação para os direitos humanos	210

3.1.4 O objeto de estudo no Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao estabelecer metas concretas a serem alcançadas através de medidas também concretas	223
3.1.5 O objeto de estudo na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011): contribuindo para a cultura de direitos humanos a partir do reforço e da inclusão de elementos conceituais da EDH	241
3.2 A educação em direitos humanos e a formação de docentes em tais direitos no ordenamento jurídico brasileiro: na realidade, poucos documentos as preveem e observam a interação entre os ordenamentos interno e internacional	256
3.2.1 O objeto de estudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): contribuindo menos do que poderia para uma cultura de direitos fundamentais	256
3.2.2 O objeto de estudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010): contribuindo pouco para uma cultura de direitos fundamentais	272
3.2.3 O objeto de estudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015): contribuindo bem mais que a LDB e as DCNGEB para uma cultura de direitos fundamentais	292
3.2.4 O objeto de estudo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003): contribuindo para a cultura de direitos fundamentais ao tratar expressamente da educação em direitos humanos em vários espaços de atuação e tomar como base a Constituição e alguns instrumentos internacionais	308
3.2.5 O objeto de estudo nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012): contribuindo para a cultura de direitos fundamentais ao estabelecer diretrizes para a EDH	325
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
Síntese da pesquisa realizada: do tema aos objetivos específicos	333
Dos fundamentos teóricos	334
Dos aspectos metodológicos	338

Sobre os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos	340
Dos documentos analisados e dos resultados alcançados	341
Últimas reflexões	348
REFERÊNCIAS	351

INTRODUÇÃO

Contextualização da temática: dos direitos humanos à formação de professores em tais direitos

Consistindo em uma elaboração jurídica historicamente recente, que emerge no século XX, como afirma Trindade (1997a), os direitos humanos articularam-se principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, documento que, promovendo justamente a formulação jurídica da noção de direitos inerentes à pessoa humana (ARAUJO; ANDREIUOLO, 1999; BORGES, 2015a), introduz a concepção contemporânea dos direitos humanos (PIOVESAN, 1999, 2009, 2012), a qual, respondendo às questões quem tem direitos, por que direitos e quais direitos, se funda na universalidade e na indivisibilidade desses direitos.

Urge aclarar que esses direitos alcançaram uma produção profícua, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, como decorrência do sentimento de horror ante as atrocidades cometidas durante tal guerra, e dos anseios de paz. Além do mais, eles são fruto de um período no qual se presencia a criação e o fortalecimento das organizações internacionais de caráter universal (BORGES, 2009), tal como a Organização das Nações Unidas (ONU), que, tendo sido criada em 1945, posteriormente, veio a proclamar a DUDH.

Com a elaboração da noção de direitos humanos a partir da DUDH, um novo ramo do Direito se desenvolveu, qual seja, o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), o qual, estando dotado de autonomia e especificidade próprias, como direito de proteção, objetiva salvaguardar os direitos dos seres humanos, e não dos Estados (TRINDADE, 1997a). Tem-se que tal ramo regula relações jurídicas distintas, que contrapõem o ser humano ao poder do Estado, com vistas a proteger o primeiro do poder arbitrário deste (TRINDADE, 2007), porquanto prima pela proteção da raça humana e dos direitos a ela atribuídos.

Eis que essa área vem questionar certos dogmas do passado, como o tratamento das relações entre o direito internacional e o direito interno, de modo a considerar que, longe de operarem de modo estanque, eles se revelam em constante interação, em benefício das pessoas protegidas. Nesse domínio de proteção,

portanto, reconhece-se o ser humano, também, como sujeito do direito internacional, com personalidade jurídica e capacidade processual internacional.

Ademais, vale destacar que o DIDH sustenta a justiciabilidade das distintas categorias de direitos humanos, assim como a unidade de concepção e a indivisibilidade dos mesmos, insurgindo-se contra a distinção rígida entre Direito Público e Direito Privado, e a seletividade discricionária quanto aos destinatários da norma ou em relação à sua aplicação.

Acrescente-se que esse ramo do Direito não rege relações entre iguais, mas, opera em defesa dos mais fracos/vulneráveis, o que denota um direito de proteção que traz a centralidade das vítimas em seu universo conceitual.

Nesse cenário, requer-se que os organismos internacionais, bem como os Estados e os indivíduos salvaguardem os direitos humanos, pois, as relações entre eles são – ao menos, em tese – regidas pelo fim de assegurar a proteção integral do ser humano em todos os setores da atividade humana.

Tendo em vista esse propósito comum, ou, nos termos utilizados por Trindade (2000), a “unidade básica e determinante de propósito”, de proteção do ser humano, que realça a ideia de homem como fim (KANT, 2007), foram elaborados diversos instrumentos internacionais de direitos humanos, os quais formam um *corpus* normativo complexo que vai de normas vinculantes (acordos, convenções, pactos e tratados) a não vinculantes (declarações), e que precisa ser observado pelos Estados, os detentores da responsabilidade primária pela observância dos direitos humanos (TRINDADE, 1997a, 1997b).

Ocorre que o Direito Internacional dos Direitos Humanos tem passado por transformações desde o final da Segunda Grande Guerra, de sorte que o contexto atual é diferente (LEITE; BORGES, 2019). Perceptivelmente, a atualidade diverge do período do segundo pós-guerra, no qual se iniciou o processo de generalização da proteção internacional dos direitos humanos; assim como da fase posterior à Guerra Fria, em que os direitos humanos foram reconhecidos como tema global (ALVES, 2015), uma vez que os aludidos direitos enfrentam uma fase de descrédito (ALVES, 2018) – note-se, por exemplo, o abandono das preocupações com os direitos humanos nos projetos de candidatos eleitos em diversos países.

Fatos como a crise financeira de 2008 influíram – e influem ainda – nos rumos da proteção dos direitos humanos, hoje, se não subjugada, certamente dificultada pela real mercantilização de tudo. A partir de uma visão mais abrangente

da realidade, é preciso considerar que se tem um sistema de mundo em que o financeiro e o econômico imperam, e uma ordem internacional que gira em torno das questões financeiras e econômicas, e põe em evidência a atuação da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em detrimento do trabalho da ONU. Ademais, vê-se que o capitalismo se conserva e mobiliza a transmutação de todos e de tudo em mero valor financeiro/econômico, afetando e colocando em xeque os direitos humanos, notadamente, sua universalidade e indivisibilidade, já que priva muitas pessoas (em especial as classes produtivas) desses direitos e prioriza os direitos individuais (ao mesmo tempo em que fragiliza os direitos sociais). Ainda, deve-se levar em conta a crise pela qual passa o Estado moderno, que faz com que ele se torne cada vez mais incapaz de manter seus compromissos com os cidadãos.

Observando o atual contexto, pode-se afirmar que os direitos humanos são ameaçados atualmente por múltiplos fatores, sendo que alguns são tidos como “novos”, e se encontram, precipuamente, nos (inúmeros) efeitos colaterais da globalização econômica e do antiuniversalismo pós-moderno do mundo contemporâneo. Faz-se referência, respectivamente, à informatização crescente da indústria e dos serviços, que torna supérfluo o trabalho não especializado e estrutural o desemprego, e aos fundamentalismos (religiosos, nacionalistas e, mesmo, do chamado “consenso neoliberal” consoante o qual a única virtude seria a competitividade), dentre outros (ALVES, 2013).

Em face do exposto, além de se reconhecer que, ao lado de momentos históricos de avanços na defesa dos direitos humanos, têm-se retrocessos – e neste domínio ou em qualquer outro, não se pode pressupor um progresso linear, visto que o labor de proteção se desenvolve, exatamente, entre avanços e retrocessos (TRINDADE, 2007) –, quer-se sustentar a relevância de se reafirmar aquilo que representa progresso na área, até porque a construção de uma socialização atinente aos direitos humanos – com que se preocupa ao longo deste trabalho – exige relevar as conquistas de direitos já acumuladas (SILVEIRA, 2007).

Sobre o sistema protetivo de direitos humanos, faz-se imprescindível consignar que, ao lado do sistema de proteção da ONU aos direitos humanos (o chamado sistema global), têm-se os sistemas regionais (nomeadamente, o europeu, o interamericano e o africano) e nacionais; e que todos eles devem interagir – dado

que não seriam dicotômicos, mas complementares – para proporcionar e consolidar a maior efetividade possível na tutela desses direitos.

Dentro dessa esfera de proteção, a tendência dos Estados tem sido fundamentar a incorporação dos direitos humanos em suas Constituições, elevando-os à categoria de direitos constitucionais ou, mais apropriadamente – apesar de as distintas Constituições os denominarem de modos diversos, ora como garantias, ora como direitos humanos etc. –, de “direitos fundamentais”, porquanto são direitos humanos consagrados pelo Estado mediante normas escritas (COMPARATO, 2019).

Na prática, os entes estatais passaram a estabelecer normas mínimas necessárias à proteção desses direitos – não de todos os direitos, é verdade – com base na normativa internacional – embora às vezes não a considere em sua integralidade ou a ultrapasse, estabelecendo novos direitos como o direito à água –, positivando-os na ordem jurídica interna e estabelecendo mecanismos para sua implementação. Malgrado isso não signifique garantia de efetividade, tanto que o principal problema em relação aos “direitos do Homem” continua sendo o de protegê-los (BOBBIO, 2004), tem-se um notável ponto de partida. E, ao falar de “direitos do Homem”, é preciso esclarecer, desde já, que essa terminologia é adotada ao longo do trabalho como sinônima de “direitos humanos”, tanto por ela ter sido mantida nas versões em francês dos documentos da ONU (*droits de l’homme*) como por se entender que a palavra “Homem” compreende a espécie humana.

Feito esse esclarecimento, deve-se dizer que se compreende a positivação de direitos do Homem no ordenamento nacional como notável ponto de partida porque a Constituição, norma em que esses direitos são positivados no âmbito interno, não é apenas um texto jurídico ou um conjunto de normas, mas expressão de um estágio de desenvolvimento cultural (HÄBERLE, 2016). Constituição é cultura! E como reflexo da herança cultural de um povo, ela deve ser por este conhecida, interpretada e concretizada. Por certo, na sociedade aberta dos intérpretes constitucionais, todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma é direta ou indiretamente seu intérprete (HÄBERLE, 1997), não se encontrando nessa condição apenas os intérpretes jurídicos, e sim todos os cidadãos.

Entende-se que a Constituição não é apenas um ordenamento jurídico para os juristas, mas também um guia para os não juristas, na verdade, para o cidadão, ela é o que fora dito: não somente um “mecanismo normativo”, como também expressão de um estágio de desenvolvimento cultural, meio para a representação cultural do

povo, espelho de seu patrimônio cultural e fundamento de suas esperanças (HÄBERLE, 2007). Por isso, todos têm de defendê-la e desenvolvê-la. E, para tanto, é imprescindível considerar a Constituição como texto escolar e docente, que encerra os fins da educação, condições de base da Constituição do pluralismo e da liberdade (HÄBERLE, 2007), ou, em outros termos, os objetivos educacionais, essências das Constituições do Estado constitucional que fixam os valores básicos e representam elementos teóricos consensuais (HÄBERLE, 2008), tais como a tolerância e a dignidade humana, dentre outros. A partir e através desses fins, a Constituição educa para ela mesma e forma, por meio da escola, tida como a escola da Constituição (HÄBERLE, 2007), os intérpretes constitucionais em sentido amplo, beneficiando a cultura constitucional.

Ao fazer referência à cultura constitucional, quer-se fazer alusão a atitudes, ideias, experiências, padrões de valores, ações e comportamentos dos cidadãos e dos grupos plurais, incluindo a atuação dos órgãos do Estado, referentes à Constituição, compreendida como processo público (CANOTILHO, 2017).

Assim sendo, contemplando a mudança dos paradigmas do constitucionalismo desde o final do século XX e partindo do paradigma da “Constituição como cultura” (HÄBERLE, 2002), deve-se levar em consideração particularmente dois fenômenos abordados por Canotilho (2017): o da interconstitucionalidade e o da interculturalidade constitucional. Em síntese, o primeiro remete ao estudo das relações de concorrência, convergência e justaposição entre as várias Constituições e os diversos poderes constituintes no mesmo espaço político; enquanto que o último, à ideia básica de partilha de culturas, amparada nos conceitos de Constituição cultural e de Estado constitucional cultural.

Sobre o assunto ainda, não se pode deixar de mencionar que a interculturalidade constitucional distingue-se de outras interculturalidades possíveis, na medida em que é fomentada pelos textos interorganizativos, em especial por aqueles que pertencem à organização superior, havendo, assim, uma rede de relações entre os sistemas nacionais e supranacionais de defesa dos direitos humanos, que deve ser considerada.

Em razão disso, levando em conta a construção do “Direito Constitucional Internacional” – denominação não consagrada por alguns autores apesar de sua pertinência, da qual Boris Mirkine-Guetzévitch seria o “pai” (MELLO, 2000) –, ou seja, do ramo do direito em que se verifica a interação entre o Direito Constitucional e o

Direito Internacional dos Direitos Humanos (PIOVESAN, 2016), logo, de dois campos cuja preocupação é comum (resguardar os direitos das pessoas), torna-se imperioso tomar o direito internacional e o direito constitucional em conjunto, conformando um todo harmônico, ainda mais no seio de uma almejada cultura de direitos do Homem.

A partir dessa contextualização, é possível se dizer quando e como surgiram os direitos humanos e o DIDH, bem como atribuir sentido a tais locuções, mas não se está apto, ainda, a tratar das categorias de direitos humanos, razão pela qual se compreende ser necessário tecer algumas considerações acerca da praxe de classificá-los.

Pois bem, costumeiramente, os direitos humanos são divididos em “gerações” (terminologia promovida por Karel Vasak) ou “dimensões” (termo de reconhecido uso por Ingo Wolfgang Sarlet) – e, mesmo se sabendo que a nomenclatura adotada pode variar de acordo com o viés teórico perseguido, sendo a última, normalmente, utilizada por quem critica a primeira e entende que esta conduz a uma ideia de sucessão e consequente substituição, neste trabalho, adotam-se ambos os vocábulos indistintamente por se julgar que eles remetem ao mesmo tópico teórico, bem como por se inferir que a alegada distinção entre eles se baseia na análise semântica da palavra isolada, desconsiderando o contexto dos estudos dos direitos humanos –, com fundamento no percurso histórico que inspirou sua criação, havendo quem já afirme a existência de uma sexta dimensão, tal como Fachin e Silva (2012).

Vale apontar, no entanto, as gerações ou dimensões com relação às quais há certo consenso, são elas: 1) direitos civis e políticos (denominados também de direitos de liberdade), a exemplo do direito à vida, que são produto do pensamento liberal-burguês do século XVIII; 2) direitos econômicos, sociais e culturais (chamados ainda de direitos de igualdade), como o direito à educação, que surgiram no início do século XX, como resultado da transição do Estado Liberal para o Estado Social; e 3) direitos de fraternidade, como o direito ao desenvolvimento, que emanaram do contexto pós-Segunda Guerra.

Não obstante a tradicional caracterização e consideração dos tipos de direitos humanos de forma isolada, adotando uma concepção pluridimensional ou poliédrica dos direitos humanos, defende-se que esses direitos não devem ser separados, de maneira estrita, em compartimentos (1ª geração, 2ª geração ou 3ª geração), devendo estes, aliás, serem entendidos em sentido relativo, haja vista as

múltiplas relações existentes entre as gerações de direitos humanos (VALADÉS, 2009). A título de exemplo, bastaria tomar o caso dos direitos civis e políticos os quais, sendo tidos, tradicionalmente, como direitos que exigem um não fazer por parte do Estado, muitas vezes, requerem uma ação estatal, por exemplo, no tocante ao direito de voto, gastos com o aparato eleitoral.

Enfocando os direitos econômicos, sociais e culturais, ou simplesmente os direitos sociais, pode-se dizer que eles, além de outorgarem aos indivíduos direitos a prestações sociais por parte do Estado (como educação), abrangem liberdades sociais (a exemplo do direito de greve). Cuida-se aqui do elemento social da cidadania (BORGES, 2008).

Como tal, esses direitos são acionáveis, exigíveis e demandam observância. Além disso, exigem (certamente, tais quais os direitos civis e políticos) não apenas prestações positivas como negativas, em contraposição à visão tradicional e simplista que os limita às primeiras, pois, para garantir o direito à educação, por exemplo, não bastam ações (construir escolas, contratar professores etc.), são igualmente necessárias omissões (respeitar a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, dentre outros).

Importa acrescer que, sob uma perspectiva integral, aplica-se aos direitos sociais o regime dos direitos humanos, com sua lógica própria. Todavia, há cinco princípios específicos concernentes a eles, que precisam ser considerados: 1) o princípio da observância do *minimum core obligation*; 2) o princípio da aplicação progressiva; 3) o princípio da inversão do ônus da prova; 4) o princípio da participação, transparência e *accountability*; e, 5) o princípio da cooperação internacional (PIOVESAN, 2012).

Sucintamente, o respeito ao *minimum core obligation* determina o reconhecimento da existência de um núcleo essencial mínimo. Já o princípio da aplicação progressiva realça esse modo de aplicar os direitos sociais, exigindo, por outro lado, a alocação do máximo de recursos disponíveis para sua concretização. Como decorrência, têm-se a proibição de retrocesso social e de inação estatal. O princípio da inversão do ônus da prova impõe aos Estados o dever de provar que não podem satisfazer ditos direitos por motivos de força maior e que buscaram suporte internacional. O princípio da participação, transparência e *accountability* traz o componente democrático como primordial para a adoção de políticas públicas em matéria de direitos sociais. E, por último, o princípio da cooperação internacional

acrescenta aos Estados, como sua denominação já indica, além das obrigações de respeitar, proteger e implementar, o dever de cooperar.

Dentre os direitos que integram essa categoria, merece relevo o direito à educação, por ser um direito social de cidadania genuíno (MARSHALL, 1967), o qual, ao formar cidadãos, se reveste de instrumento de consecução de outros direitos humanos. Decerto, a educação é tida, por um lado, como um direito humano; mas, por outro, como um instrumento de formação em direitos humanos (BORGES, 2015a).

Estando amplamente afirmada nos planos internacional e interno, vê-se – e isto é o que se defende – a educação como direito humano e como direito fundamental. Porém, é preciso considerar que coexistem três concepções de educação, de modo que esta não é vista apenas como direito (fundamental), mas também como bem público e como serviço comercializável (BORGES, 2018).

Conceber a educação como bem público implica estabelecer uma interseção entre as concepções de educação como direito fundamental (mais universal) e como serviço comercializável (mais restritiva), integrando-a justamente num espaço localizado entre ambas (BORGES, 2009). Por sua vez, assumir a noção de educação como serviço comercializável, clara manifestação da lógica do capital na fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado (ROCHA JÚNIOR, 2013), em que tudo acaba se transformando em mercadoria (ROCHA JÚNIOR, 2015), significa contrapor-se à ideia de educação como direito, sustentando-a como mercadoria, resultado de um profundo processo de mercantilização.

Sendo a realidade permeada por essas concepções, vislumbra-se que a educação, conquanto esteja reconhecida como direito dos seres humanos na normativa internacional e nacional, carece de efetividade no interior de diversos países. Tal fato pode ser constatado em situações que vão desde uma educação pública desprovida de qualidade à falta de acesso ao basilar direito de ser educado. A problemática é tamanha que, sem pormenorizar outros dados, em 2019, o Brasil tinha 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 6,6% (IBGE, 2020). No mundo, por seu turno, havia 750 milhões de jovens e adultos sem saber ler nem escrever, conforme notícia veiculada no site da ONU Brasil em 2018.

Ainda assim, por sua condição de direito humano e fundamental, faz-se crucial exigir dos Estados e da sociedade (na verdade, de todos os cidadãos!) que implementem medidas para garantir a educação.

Pensando em meios que viabilizem a salvaguarda dos direitos humanos, convém citar – até porque, apesar dos defeitos, constitui um avanço (ALVES, 2018) – o grupo de trabalho da Revisão Periódica Universal (RPU) ou, em inglês, *Universal Periodic Review*, espécie de mecanismo coletivo formado pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU, para analisar e fazer recomendações sobre a situação desses direitos nos, atualmente, 193 Estados membros da Organização, conferindo tratamento igualitário aos mesmos ao permitir que todos sejam avaliados.

Consoante explica Ramos (2016a), a RPU é o mecanismo fundado no monitoramento pelos pares (*peer review*), pelo qual um Estado tem sua situação de direitos humanos submetida à avaliação dos demais membros do Conselho de Direitos Humanos, relatada por três Estados, aos quais se dá o nome de *troika*.

Tal revisão deve se dar durante um período chamado de “ciclo”. Até a presente data, a RPU contou com três ciclos: o primeiro foi de 2008 a 2011; o segundo, de 2012 a 2016, e o terceiro, ainda em curso, vai de 2017 a 2021. O Brasil foi submetido a exame em todos os turnos: no primeiro ciclo, em 11 de abril de 2008; no segundo, em 25 de maio de 2012; e, no último, em 5 de maio de 2017. No mais recente, o direito à educação foi um dos pontos em discussão.

No documento A/HCR/WG.6/27/BRA/1, de 27 de fevereiro de 2017, relativo ao informe nacional (CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS DA ONU, 2017a), mais especificamente no item “O” (recomendações 156, 157, 158, 159, 160 e 161), o Estado brasileiro discorreu sobre o direito à educação, falando, em suma, dos programas e das políticas públicas que têm promovido, de algumas melhorias (a exemplo da redução da taxa de analfabetismo de 2001 a 2015) e também de certas deficiências (como o não alcance dos objetivos nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos finais do ciclo da educação primária e em todo o ciclo da educação secundária).

Já no relatório do grupo de trabalho da RPU (CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS, 2017b), contido no documento A/HRC/36/11, de 18 de julho de 2017, sobressaem-se as recomendações (principal resultado da revisão) feitas ao Brasil – nesta ocasião, foram mais de 240 recomendações, tendo o país não aceitado apenas quatro –, dentre as quais merecem realce estas: assegurar que todos os crimes de ódio contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexuais sejam investigados e processados exaustivamente e procurar reduzir o ódio integrando a educação em direitos humanos nos currículos (recomendação 136.67, do Canadá); intensificar os

esforços para promover, na lei e na prática, a inclusão de pessoas de ascendência africana no sistema educacional e no mercado de trabalho adotando medidas políticas (recomendação 136.151, de Honduras); e continuar a envidar esforços para eliminar a discriminação, inclusive a discriminação racial na educação (recomendação 136.174, da Indonésia).

Consistindo em um processo, sabe-se que a educação pode ser empreendida tanto dentro das escolas (educação formal) quanto fora delas (educação não formal e informal), isto é, como explica Gohn (2006), ser desenvolvida no ambiente escolar, com conteúdos demarcados, como é o caso da educação formal; ser aprendida “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos, na hipótese da educação não formal; e/ou ser adquirida durante o processo de socialização na família, no bairro etc., sendo carregada de valores e culturas próprios, em se tratando da educação informal. Explicando melhor: ao mesmo tempo em que as duas primeiras se distinguem, uma se limitando a um espaço e tempo, e se preocupando com conteúdos, e outra não tendo tempo de aprendizagem fixado e buscando satisfazer as lacunas daquela, elas têm algo em comum, no caso, a organização e a estruturação; delas se distinguindo a educação informal, por se dá de uma maneira difusa, podendo surgir de necessidades diárias.

Claramente, a educação comporta uma enormidade de conteúdos e de metodologias, e assume objetivos variados, sendo que, tratando-se dos objetivos constitucionais da educação (TRINDADE, 2017), nos termos do art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), ela visa precipuamente ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – aqui, segundo Lima (2013), são descritos seus três principais papéis.

Considerando que a educação tem como tarefa fundamental promover valores compatíveis com uma sociedade pautada nos direitos humanos e na paz entre os Estados, como já realçara a DUDH (BORGES, 2015a), deve-se frisar que, dentre os conteúdos que pode desenvolver, estão os direitos humanos, e entre seus fins, está o de formar cidadãos para respeitarem, protegerem e promoverem os declarados direitos da espécie humana.

Com tal intuito, constrói-se e se passa a sustentar, na teoria e na prática, uma educação específica em direitos humanos, chamada de Educação em Direitos

Humanos (EDH), ou seja, uma prática voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos (BORGES, 2008). Trata-se de um direito humano previsto em instrumentos normativos variados, pertencentes aos três sistemas de proteção (global, regional e local), que delineiam seu conceito, seus objetivos, seus princípios, dentre outros; e, ainda, de um instrumento de efetivação de direitos humanos, que, para alcance desse propósito, naturalmente, requer práticas educacionais voltadas à formação dos indivíduos em tais direitos.

Acerca da educação em direitos humanos, é imprescindível ressaltar que ela, conforme explicitado no Plano de Ação para a Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), não almeja apenas fornecer conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos que os protegem, como também transmitir habilidades necessárias para promover, defender e aplicar tais direitos na vida cotidiana. Ela tenciona ainda promover atitudes e comportamentos necessários à defesa desses direitos, e exige que o que é ensinado e o modo como é ensinado reflitam os valores dos direitos humanos (UNESCO, 2006). Logo, abrangendo conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, comportamentos e ações, como consta no art. 4º do documento mencionado, a EDH acaba demandando práticas que ultrapassam a mera aquisição e repetição de conhecimentos sem contextualização histórica.

Vale acrescentar que, na formulação de políticas para a educação em direitos humanos no sistema escolar, algumas medidas precisam ser adotadas, destacando-se a de incluir a educação em direitos humanos no currículo, o que se concretizará, por exemplo, com o ato de preparar um currículo nacional especificamente para a EDH, e com a realização de tornar o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos um componente explícito, em especial da educação para a cidadania (UNESCO, 2006).

Por conseguinte, exige-se que a EDH seja incluída em todos os aspectos do currículo, podendo – sem olvidar que outras formas podem ser admitidas – a inserção dos conhecimentos atinentes a ela na organização dos currículos da educação básica e da educação superior ocorrer pela transversalidade, isto é, por intermédio de temas relativos aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma disciplina existente; ou mesmo de maneira mista, quer dizer, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012a). Outrossim, dentre as ações programáticas para uma EDH, é enfatizada a de fomentar

a inclusão, no currículo escolar, de várias temáticas, como as relativas a gênero, raça, pessoas com deficiência, dentre outros (BRASIL, 2007).

Além do que fora exposto, é necessário ter em mente que fazer referência à educação em direitos humanos importa, ainda, atentar para sua íntima relação com a cidadania, isso porque, além de ser um direito de cidadania como afirmam Trindade (2017) e outros, a EDH visa a promover a cultura de direitos humanos, a qual, por sua vez, viabiliza a consolidação da cidadania. Com isso, quer-se afirmar que sem EDH não se consegue – ou dificilmente se conseguirá – exercer a cidadania (plena), e que, em razão disso, a tarefa de implementar os direitos humanos por meio da educação é dever de todos (MAZZUOLI, 2017).

Deve-se realçar que promover a cultura e a educação em direitos humanos implica construir novas possibilidades históricas para a construção de um projeto de mundo diferente, e transformar as subjetividades mediante a predisposição para a mudança na direção da fraternidade (SILVEIRA, 2006), o que ganha especial sentido e importância frente à lógica desumanizadora do capital.

Sabidamente, o sistema do capital promove a exploração, opressão, dominação e alienação dos indivíduos, de maneira que, assim como observa Mészáros (2019), suas determinações gerais afetam profundamente cada âmbito particular, com influência também na educação, considerada aqui em sentido amplo, abrangendo não apenas as instituições educacionais formais. Sob essa lógica, vê-se que a educação tornou-se verdadeiro instrumento da sociedade capitalista, utilizado para sua manutenção, e que, conseqüentemente, a educação formal assumiu como uma de suas funções primordiais a de produzir tanto consenso quanto for capaz, justamente para manter o *status quo*, sendo perceptível – mas, nem por isso aceitável – que “[...] muitas escolas podem causar um grande estrago [...]” (MÉSZÁROS, 2019, p. 54), até porque estas instituições constituem Aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980), logo, funcionam de modo prevalecente pela ideologia, em particular consoante a ideologia das classes dominantes.

À vista disso, visando a uma ordem social (e educacional) qualitativamente diferente, entende-se necessária uma radical mudança estrutural a qual leve os seres humanos para além do capital; aliás, uma mudança educacional radical (MÉSZÁROS, 2019). Reivindica-se, mesmo, com base em Mészáros (2019), embora se entenda difícil alcançá-la no atual estado das coisas, uma educação para além do capital, no sentido de que vá para além dos limites do capital e cumpra a tarefa de transformação

social, ampla e emancipadora. Essa educação deve ser continuada e abranger todos os anos da vida dos indivíduos, bem como contribuir para a automudança consciente destes, devendo, portanto, no âmbito educacional, as soluções (buscadas e/ou concretizadas) serem essenciais, e não apenas formais (MÉSZÁROS, 2019), isto é, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que é necessário promover uma ação cultural para a libertação (FREIRE, 2011), que, caracterizando-se pelo diálogo e sendo problematizante (problematizando a realidade), venha a combater a ação cultural para a domesticação/dominação, enfraquecedora das consciências e não problematizante, e possibilitar a compreensão crítica da realidade pelos sujeitos (seres conscientes).

Situando os seres humanos no centro desse processo de mudança/transformação do mundo, aspira-se a humanização em detrimento da desumanização que define o sistema atual, pois, implicando ambas a ação dos homens sobre a realidade social, conforme esclarece Freire (2011), a primeira visa à radical transformação do mundo opressor, e não, como a última, à preservação do *status quo*. E como caminho para um mundo diferente, uma mudança para além do capital, na direção da fraternidade e da humanização, apontam o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Constitucional para a educação em direitos humanos.

Isso posto, considerando que muitos são os desafios que devem ser enfrentados, antes de prosseguir pensando a EDH, cabe refletir mais sobre o tempo em que se vive. De pronto, precisa-se ter em conta que, na ordem vivenciada, enquanto os requisitos mínimos para a satisfação humana são negados à maioria da humanidade, os índices de desperdício assumem proporções escandalosas (MÉSZÁROS, 2019).

Nitidamente, vive-se em um contexto no qual persistem graves e maciças violações de direitos humanos (TRINDADE, 2000) – como observa Mendonça (2010), em muitos casos, é o Estado, aquele que é chamado para promover a proteção desses direitos, um dos principais perpetradores dessas violações –, sendo válido recordar que a violação do direito em um lugar particular é sentida em todos os lugares da terra (KANT, 2012); e em que tais direitos têm perdido substância, tanto que, se não se encontram esquecidos, quando utilizados no discurso, soam hipócritas, parciais ou fora de contexto (ALVES, 2013).

Considerando-se especialmente a globalização neoliberal e o enfraquecimento do Estado (Social), vislumbra-se que, ao passo que a noção de direitos econômicos, sociais e culturais se transforma em elemento nocivo, a ser descartado, os direitos civis e políticos também se mostram desvirtuados. Com efeito, ao responsabilizar o pobre por sua própria pobreza e associá-lo ao que há de mais negativo (violências, vícios etc.), a sociedade eficientista (da globalização atual) acaba anulando os direitos civis, negando-os àquele e a outros marginalizados. Ainda, tornando-se o Estado mais um simples gestor da competitividade econômica, a política, sem o sentido de progresso humano e abrigando distorções variadas (exemplificando, a corrupção), passa a ser vista com maus olhos, perdendo valor os direitos políticos (ALVES, 2013).

Sobre essa conjuntura ainda, cumpre frisar que o capitalismo, em sua corrente fase, requer um Estado absenteísta, e não um Estado prestacional que, conforme define Häberle (2019), ofereça prestações a cidadãos e grupos, e tenha uma relação primariamente positiva com os direitos fundamentais. E isso acaba afetando não apenas os direitos sociais em sentido estrito, mas, todos os direitos humanos e fundamentais, vistos como direitos sociais em sentido amplo (HÄBERLE, 2019), embora se compreenda que, por sua saliente dimensão positiva, onera mais profundamente os direitos sociais em sentido estrito, desde sempre (no mínimo, desde a promulgação da Declaração Universal de 1948) questionados e, muitas vezes, negligenciados.

Ao pensar o Estado na contemporaneidade, considera-se que ele, tal qual Bauman e Bordoni (2016) advertem, não é mais o que era cem anos atrás ou o que se esperava que ele se tornasse, na verdade, ele está em crise – vale esclarecer, com base nos citados autores, que a palavra “crise” remete a muitos contextos, sendo que, basicamente, ela transmite a imagem de um momento de transição de uma condição anterior para uma nova –, tanto que, num contexto marcado pela separação entre poder e política, tem sido despojado de poderes e sido compelido a ceder, para as forças do mercado, funções outrora consideradas monopólio de seus órgãos políticos, introduzindo-se critérios de viabilidade até nos serviços públicos, inclusive para ordenar o campo da educação.

Pode-se dizer que tal crise coincide com a crise – e não se fala de fim – do modelo pós-westfaliano, pois, como este se caracteriza, fundamentalmente, por reconhecer no Estado soberania absoluta sobre seu território e propriedade nas

relações internacionais das quais seria sujeito exclusivo, considerando a crise do Estado, o cancelamento do Estado de bem-estar social e da maioria das promessas feitas pela modernidade a seus cidadãos, tem-se uma “crise de agência”, de confiança nas agências existentes (BAUMAN; BORDONI, 2016). Sabe-se que, antes disso, o sistema westfaliano experimentou uma grande – para Mazzuoli (2010), sua maior – modificação com a consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, haja vista que este incluiu o ser humano no rol dos sujeitos internacionais, dentre outras razões. Ademais, reconhece-se que, para muitos e em muitos lugares, o primado continua sendo do direito interno em desfavor do sistema de proteção referido, ou da interação entre ambos. Todavia, nos últimos tempos, o que mais tem se evidenciado é o enfraquecimento das políticas econômicas e seus reflexos nos serviços sociais, resultado da perda de poder pelo Estado, inclusive, perda de parcela de sua força soberana, o que tem feito com que os cidadãos acreditem cada vez menos na instituição estatal como garantidora do bem-estar público, fato que vem a atingir direta e profundamente o ordenamento jurídico de proteção dos direitos do Homem.

Mas, se o Estado era visto com desconfiança até pouco tempo, não se sabe ao certo – devido à complexidade da situação e sua rápida mutabilidade – se continua sendo com o advento da pandemia do novo coronavírus (a Covid-19) e se assim será percebido após esta crise sanitária mundial. Pensa-se, porém, que a crise de confiança nas agências estatais persiste sim, no mínimo no Brasil, visto que, embora a crise atual tenha mobilizado o Estado brasileiro a atuar não só frente à doença, com vistas a sua prevenção, seu combate etc., como em outros vários (quiçá, todos os outros) campos, a exemplo do jurídico, com a promulgação de várias normas, incluindo normas constitucionais como a Emenda Constitucional (EC) n. 106, de 7 de maio de 2020, que institui o regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente de pandemia, muitos veem-no atuar de forma ineficaz – pelo menos, para a salvaguarda dos direitos à saúde e à vida, tão ameaçados e vilipendiados pela pandemia –, ou ainda operar de maneira enviesada, pondo a salvo uns indivíduos em detrimento de outros, ou alguns interesses específicos – sobre estes, salienta-se a recorrente priorização do econômico sobre o humano. E tudo isso, indubitavelmente, interfere na proteção dos direitos humanos e fundamentais.

No início da pandemia e ainda hoje em certa medida (ressalvando-se a diversidade de graus, a depender do contexto vivido), muitos direitos civis e, inclusive,

sociais foram restringidos, alegadamente, em prol da salvaguarda da humanidade. Como exemplos, podem ser citados, respectivamente, a liberdade de ir e vir, atingida pela restrição de circulação em certos lugares, como praias, ou durante um período de tempo, com os “toques de recolher”, entre outras medidas; e a educação, abalada, sobretudo, pelo fechamento das escolas.

Quanto a essa última medida, compete referenciar que, no dia 31 de março de 2020, com o fechamento das escolas em 170 países, estavam sendo afetados um bilhão, quatrocentos e setenta e um milhões, quarenta e nove mil e setecentos e setenta e dois estudantes em todo o mundo, enquanto no Brasil, estavam sendo afetados cinquenta e dois milhões, oitocentos e noventa e oito mil e trezentos e quarenta e nove alunos; já um ano após, em 05 de abril de 2021, com o fechamento em 40 países, estavam sendo afetados duzentos e onze milhões, setecentos e sessenta e quatro mil e cento e três estudantes em todo o mundo, sem dados referentes ao Brasil; e, mais recentemente, em 01 de setembro de 2021, com o fechamento em 15 países, estavam sendo afetados ainda cento e vinte e dois milhões, novecentos e cinquenta e três mil e cinquenta e cinco estudantes em todo o mundo, sem dados referentes ao Brasil, país considerado “parcialmente aberto” (IMPACTO..., 2020).

Tendo em vista esse panorama, não descuidando da realidade fática (pelo contrário, observando-a), é preciso reparar que as ameaças aos direitos humanos não cessaram, cabendo continuar a lutar para assegurar a proteção do ser humano em quaisquer circunstâncias, como defende Trindade (2007). Na prática, precisa-se ter em consideração que a crise experimentada delineia um quadro mais vasto de ameaças aos seres humanos e seus direitos, posto que, ao lado dos problemas preexistentes, somam-se numerosos outros.

Por exemplo, se, no campo educacional, já se verificavam vários desafios, não à toa “as violências nas escolas” – terminologia adotada por Abramovay e Rua (2003) para se referirem à pluralidade de dimensões envolvidas – constituem um fenômeno preocupante, que compreende muitos tipos de violência, a exemplo do *bullying* que, dizendo respeito ao fenômeno de agressões repetitivas fundadas em preconceito e discriminação, com o fim de intimidar e humilhar a pessoa (TEIXEIRA; SALEH, 2016), prejudica, sobremaneira, o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes; agora, em meio a uma crise também (porque várias são suas facetas) educacional, muitas outras adversidades são adicionadas, destacando-se o

aprofundamento das desigualdades entre os alunos das classes mais privilegiadas (detentores dos recursos necessários para acesso ao ensino ofertado) e os estudantes mais vulneráveis (carentes desses meios) em decorrência do redirecionamento da educação escolar, antes desenvolvida, predominantemente, em instituições próprias, para um ensino virtual ou transpresencial, seja integralmente ou em associação ao ensino presencial, como parte de um regime híbrido.

Não obstante sejam inúmeros os impactos da crise na vida em sociedade, sobre os quais se poderia tecer bastantes considerações, fato é que se vive em um estado de crise e que é preciso se habituar a conviver com ela (BAUMAN; BORDONI, 2016). Todavia, qualquer que seja sua proporção, não se deve deixar de questionar os limites para combatê-la, recordando o respeito aos direitos humanos e fundamentais como um deles.

Assim, convém pensar sobre o futuro e sobre um novo projeto de sociedade, sem dúvida, porém, sempre nas trilhas de uma cultura em direitos humanos, já que esses direitos, possuindo uma dupla vocação, qual seja, afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano (PIOVESAN, 2009), e constituindo “[...] armas e escudos ético-jurídicos de natureza universal contra o arbítrio e as iniquidades no mundo, nas lutas pela liberdade e pela igualdade de todos” (ALVES, 2018, p. 32), continuam a ser, em conformidade com Alves (2013), a melhor fonte de inspiração diretiva de que se dispõe para a ação social e política.

Compete considerar, ademais, que as crises, em geral, acabam sendo fecundas, mesmo porque, em seu sentido próprio, consoante fala Carlo Bordini (BAUMAN; BORDONI, 2016), “crise” representa algo positivo, envolve mudança. Nesse sentido, vive-se um tempo de mudanças o qual, em breve, poderá significar um renascimento.

Pensando no gerenciamento desse estado de crise – e, aqui, tem-se em consideração tudo o que foi exposto, tanto obstáculos antigos como novos à luta em prol dos direitos do Homem –, sustenta-se – não isoladamente, e sim em consonância com inúmeros estudiosos e com várias normas – o relevante papel da educação em direitos humanos, dado que ela, ao mesmo tempo em que contribui para formar a cultura de direitos humanos – constituindo um projeto de formação de seres humanos críticos (BORGES, 2015b) –, possibilita construir ações de enfrentamento que considerem os citados direitos seja no “ponto de partida” e/ou no “ponto de chegada” – fala-se de ações de enfrentamento quando se pensa especialmente no combate às

transgressões já manifestas, no entanto, deve-se considerar a EDH também como o principal instrumento de prevenção de violações (BORGES, 2008).

Em face disso, em se tratando de um direito, torna-se extremamente necessário promover a EDH, cabendo, para tanto, começar pela formação das crianças e dos adolescentes, pessoas em processo de desenvolvimento e sujeitos de direitos humanos como reconhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); ou, em outras palavras, seres humanos em processo de formação (ARENDT, 1972), que, no futuro, serão adultos/cidadãos formados, segundo esse ideário (e não sob a lógica do capital), para fortalecerem a cultura de direitos humanos como cultura da vertente de emancipação (SILVEIRA, 2007), na medida em que educar consiste em resgatar o sentido estruturante da educação, suas possibilidades criativas e emancipatórias (MÉSZÁROS, 2019), e, assim sendo educados, poderão, tomando consciência crítica de si (de sua posição na sociedade) e da realidade circundante, transformar o mundo, promovendo, como trata Laval (2019), uma transformação diferente que vise a melhorar, para o maior número de pessoas, as condições de assimilação e aquisição dos conhecimentos indispensáveis tanto à vida profissional como a uma vida intelectual, estética e social rica e variada. E, para tanto, valer-se-ão da práxis (ação e reflexão), uma vez que a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, mas na práxis destes dentro da história (FREIRE, 2011).

Pensando o processo de socialização numa cultura de valorização dos direitos humanos, um lugar certamente merece realce: a escola. Ora, sabe-se que ela constitui um Aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980), como já referido, que funciona pela ideologia, na verdade, essencialmente, de acordo com a ideologia da classe dominante; e como tal, constata-se que ela é conservadora, um dos fatores mais eficazes de conservação social (BOURDIEU, 2007), e contribui para perpetuar as desigualdades. Mas, no contexto atual, observa-se a escola se destacando pela hibridização, isto é, por uma mescla de aspectos específicos do mercado e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos (LAVAL, 2019). Isso significa que se tem, ainda, uma escola híbrida, não obstante a escola (republicana) passe por uma crise crônica e a escola neoliberal constitua uma tendência consoante a qual a escola vem sendo vista – não neste trabalho, esclareça-se, por se considerar a educação como bem público e bem comum – cada vez mais como somente uma empresa (LAVAL, 2019), visão resultante das transformações

determinadas pela sociedade de mercado e, especialmente, da mutação promovida pelo neoliberalismo.

Não obstante a escola represente cada vez mais uma empresa e sirva, muitas vezes, de instrumento de manutenção do *status quo*, como ela funciona pela ideologia, ela pode e deve – e, em dados momentos, consegue, felizmente – representar algo diferente e até oposto. Para tanto, basta revestir-se de outra ideologia, mais adequadamente da ideologia da escola libertadora. Entende-se que a escola deve atuar na formação do pensamento crítico, educar para a diversidade, contribuir, enfim, para libertar o sujeito dos grilhões, incentivando-o a usar sua criatividade, tudo com vistas à sua transformação e, conseqüentemente, à transformação da realidade que o circunda, pois, a educação transforma/deve transformar. Compreende-se que a educação escolar deve ser voltada para a construção da cidadania e o respeito aos direitos humanos, implicando não só educação para a cidadania como cidadania na educação (LIMA, 2013). Vê-se a escola realmente como um espaço social privilegiado de vivência e prática de direitos humanos, como reconhecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em que é possível adquirir, desde a infância, conhecimentos, atitudes e valores em favor de tais direitos; e formar para cidadania, formando mais que alunos, e sim cidadãos (TEIXEIRA; SALEH, 2016).

Assim, apreende-se que a instituição escolar desempenha papel fundamental na construção e na consolidação das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais, razão pela qual se interpreta como coerente e urgente proclamar que os direitos do Homem já devem ser aprendidos (e ensinados) na escola como objetivos da educação (HÄBERLE, 2009a).

À luz dessa perspectiva, precisa-se considerar ainda a relação entre escola e política, decorrente da indissociabilidade entre política e educação referida por Saviani (2018), principalmente porque é imprescindível articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade, sabendo-se que um influi no outro. Com efeito, embora não se deva inferir que a democratização das relações internas à escola seja condição suficiente de democratização da sociedade (SAVIANI, 2018), a democratização atingida no interior das escolas contribui para a democratização desta, na medida em que resulta de uma prática pedagógica que prioriza (deve priorizar) princípios constitucionais e

democráticos, dentre outros, cujos efeitos são ampliados e manifestados em outras práticas sociais.

Em se falando de escola e se pensando no processo de educar em direitos humanos, não há como não se reportar ao professor, visto como agente formador e multiplicador de práticas de socialização em direitos humanos (BORGES, 2008), o qual deve estar (e ser) preparado para executar tal papel. Como todo e qualquer profissional, entende-se que os educadores também devem ser educados (MÉSZAROS, 2019), sendo que, para eles educarem em direitos humanos, seguramente, antes, faz-se necessário que eles sejam formados – aqui, faz-se alusão tanto aos processos de formação inicial quanto de formação continuada – em tais direitos, a partir de práticas que os qualifique a atuar de modo efetivamente transformador na escola, para o respeito, a proteção e a promoção dos direitos do Homem.

Trata-se de formar os docentes – e por formação de professores, concebe-se a trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social (MARTINS, 2010) – em direitos humanos e fundamentais, reconhecendo que o trabalho do professor é uma atividade intencionalmente humanizadora até mesmo porque a humanização corresponde ao papel social essencial da educação (SOUZA; JULIASZ, 2020). Pensa-se assim em contraposição à visão de professor como proletário, simples integrante e mantenedor do sistema de capital, que, como produto da alienação (docente), deveria apenas perseguir uma concepção pedagógica capitalista.

A formação a que se faz referência deve se dar resguardando a indissociabilidade entre forma e conteúdo, haja vista que ambos os aspectos caracterizam o ato docente, e, por conseguinte, observando, de forma concomitante, os dois modelos de formação de professores existentes, referidos por Saviani (2009): o modelo pedagógico-didático (que prioriza a forma) e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (que prioriza o conteúdo).

Ademais, conquanto possa ser promovida em outros foros, por outras entidades, e alcance o professor durante toda sua vida, tal formação deve se realizar, sobretudo, na universidade, entendida como instituição social por visar à criação e transmissão de conhecimentos, e não como organização social, voltada para a prestação de serviços definidos pela lógica de mercado (BORGES, 2008, 2018); e reverberará nas escolas, *locus* onde o citado agente transformador atuará após

licenciado, considerando-se o vínculo entre a educação superior e a educação básica, esta última tida como o nível em que a pessoa adquire (ou ao menos, deveria adquirir) condições de exercer plenamente a cidadania. Eis que o docente se forma e forma, aliás, como dizem Souza e Juliasz (2020, p. 28), “[...] se faz fazendo [...]”.

Por essas razões, visando à consolidação da educação em direitos humanos, vê-se que o primeiro desafio que se deve enfrentar é a formação de professores da educação básica, mais precisamente seu preparo para formarem cidadãos que atuem na defesa dos direitos humanos, desde e durante os primeiros anos da educação escolar. Nesse sentido, considerando que, dentro da escola, é preciso, dentre outros, que haja docentes preparados e razoavelmente bem remunerados (CASTILHO, 2016), tem de se levar em consideração que “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente [...]” (SAVIANI, 2009, p. 153), condições estas que, muitas vezes, inviabilizam o trabalho docente, inclusive no tocante à EDH, a começar pelas violações dos direitos humanos desse grupo de sujeitos, sem olvidar os alunos.

Da delimitação do tema: o objeto de estudo e a justificativa da pesquisa

Após essas reflexões, não obstante tenham sido deixadas pistas sobre o objeto de pesquisa, convém agora determiná-lo de modo expresso, delimitando o tema, qual seja, educação em direitos humanos e formação de docentes em tais direitos.

Para tanto, esclarece-se, de pronto, que esta pesquisa enfocará o período posterior à Segunda Grande Guerra, até porque a cultura de direitos humanos – que representa a ultrapassagem da cultura de direitos (SILVEIRA, 2007) – desenha-se aí; assim como focalizará as ordens nacional e internacional, e dentro desta, particularmente o sistema das Nações Unidas, por atentar para a relação entre o direito brasileiro e o Direito Internacional dos Direitos Humanos, considerando-se que os âmbitos de proteção/defesa dos direitos humanos se inter-relacionam, e, com base em Trindade (1997b), reconhecendo-se que os tratados de direitos humanos da ONU constituem a espinha dorsal do sistema universal de proteção de tais direitos.

Além do mais, observando que a constituição da cultura de direitos humanos e da cultura constitucional (e também da cultura de direitos fundamentais,

que se delineia dentro da última) demanda uma prática educativa e formativa pautada no ensino e na aprendizagem desses direitos, cujos princípios e diretrizes são estabelecidos, inicialmente, nos instrumentos normativos, tanto internacionais como nacionais, estabelece-se como **objeto de estudo** a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que tenha sido adotada desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Prontamente, salienta-se a originalidade desta pesquisa, constatada por meio do levantamento do estado da arte quanto à temática, principalmente, através de pesquisas em diversos bancos de dados, tais como o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Repositório Institucional da UFPB e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

Com a realização do estado da arte, verificou-se que há muitos e diversificados estudos sobre a educação em direitos humanos. Têm-se trabalhos cuja análise recai sobre documentos variados, tanto normativos, como a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos, estudada por Gama (2012), quanto não normativos, como os livros didáticos, analisados por Ribeiro (2019); e que exploram os mais diversos campos, em especial o ambiente escolar, tal como o de Gomes (2016). Há, inclusive, pesquisas que se dedicam ao exame da EDH na ordem internacional – com tal intento, pode-se citar Caceres (2013) – e no cenário interno – nesse sentido, exemplificando, tem-se Costa (2014).

Além disso, existem algumas análises referentes à formação de docentes em direitos humanos – há estudos preocupados não apenas com temas específicos de direitos humanos em tal formação, como gênero, a exemplo do de Araújo (2015), como com a própria educação em direitos humanos na formação de professores (de múltiplas áreas), notadamente, de pedagogos, à semelhança do de Guedes (2019), sem olvidar o enfoque dado aos currículos desses cursos de formação, por exemplo, por Souza (2019) quanto ao currículo de Ciências –, umas, é verdade, investigando documentos específicos como as Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos nas licenciaturas, que nem a de Mueller (2017), contudo, inexistente estudo similar, havendo carência de pesquisas sobre a temática desenvolvida nesta tese.

Até então, realmente, não se encontrou qualquer investigação com tal enfoque e abrangência, que abordasse a educação em direitos humanos e a formação

de professores conjuntamente, e, ainda por cima, em mais de um plano, no caso, nas sistemáticas nacional e internacional. Sabe-se até que há trabalhos que compreendem uma análise da EDH nos níveis externo e interno, tal como o de Cruz (2013) que versa sobre a normatização da EDH no âmbito das Nações Unidas e do Brasil, e o de Gonzalez e Borges (2019) que focaliza a EDH na educação básica a partir do PMEDH e do PNEDH, porém, ambos são introdutórios e não têm por objeto, também, a formação docente.

Observou-se, ademais, que, quando as categorias “educação em direitos humanos” e “formação de professores” são estudadas em conjunto – e isso costuma ser feito na área de educação, pelo que se pôde constatar –, normalmente, dá-se ênfase à prática pedagógica – veja-se, por exemplo, Candau e Sacavino (2013) – ou aos sujeitos nela envolvidos, ora aos professores – dentre outros, vide Maciel (2018) – ora aos estudantes – nessa direção, é possível apontar Sá (2014) –, inclusive às concepções deles quanto à EDH e mesmo a temas atinentes a ela – neste caso, a título de exemplo, referencia-se Moitinho-Silva (2016) –, e não ao arcabouço jurídico, menos ainda, de uma só vez, da ONU e do Brasil.

Cabe aclarar que a eleição do objeto de estudo atentou para a relevância social da temática, principalmente, no contexto presente (de crises, violações, paradoxos...), em que “é preciso salvar os direitos humanos!” (ALVES, 2018) e, mesmo, a humanidade – tomada, aqui, em seu duplo sentido, como o conjunto de seres humanos e um sentimento –, haja vista que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos e dos direitos constitucionais (e dentre estes, os direitos fundamentais) tendem a propiciar o respeito, a proteção e a promoção dos citados direitos por parte dos indivíduos, devendo-se recordar que estes são formados para atuarem nessa direção já nas escolas, onde, com a mediação dos docentes, vivenciam – ou, no mínimo, deveriam vivenciar – várias práticas de socialização nos direitos do Homem.

Ainda, levou-se em consideração que conhecer os instrumentos normativos e, conseqüentemente, os princípios e as diretrizes que encerram é primordial para construir a cultura de valorização dos direitos humanos e fundamentais, o que é possível inferir dos subseqüentes questionamentos que nada mais são do que alguns exemplares: como ter os direitos humanos garantidos quando seus detentores os ignoram ou não sabem a que órgãos ou instâncias recorrer? Como manter uma Constituição viva com desconhecimento? Como defendê-la sem entender

os mecanismos que a garantem? Como lutar pela proteção dos direitos fundamentais quando sequer se tem clareza de quais são eles? Sem um processo de ensino-aprendizagem dos direitos do Homem, decerto, resta prejudicada a implementação de tais direitos.

Além do mais, é importante salientar que este trabalho está intrinsecamente relacionado à linha de pesquisa na qual está sendo desenvolvido, isto é, “Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos”, dado que a EDH é um instrumento de proteção e defesa dos direitos humanos, que promove a inclusão social por via de consequência, na medida em que seu oposto (a exclusão social) é sustentado por atos violadores desses direitos (por exemplo, através da discriminação racial), e ela almeja justamente prevenir e combater esses eventos. A formação de professores nessa área, por seu turno, constitui um dos passos a serem dados na direção de uma cultura de direitos humanos, seja para sua criação (se inexistente) ou sua afirmação (se já iniciada sua construção), devendo o ensino desses direitos (igualmente, dos direitos fundamentais), promovido pelos formados docentes, começar desde cedo, a partir da educação básica, quando da formação da pessoa, do cidadão e do trabalhador.

Por tudo isso, vislumbra-se que este estudo poderá contribuir para a elaboração de manuais e propostas pedagógicas que agreguem valor à cultura de direitos humanos e à cultura constitucional, primordialmente, no que se refere a esta, à cultura de direitos fundamentais.

Da definição do problema, da hipótese e dos objetivos de pesquisa

Sabe-se que, no contexto atual, os direitos humanos convivem com inúmeras ameaças que dificultam ou impedem sua efetividade. Além disso, reconhece-se que a ordem global, marcadamente capitalista e excludente, encerra muitos elementos que afetam – por vezes, quebram mesmo – a universalidade e a indivisibilidade dos direitos do Homem, como a supervalorização do capital, a qualificação de tudo e de todos como mercadoria e a exploração do trabalho, sem olvidar o poderio das organizações internacionais voltadas à lógica capitalista, por exemplo, do Banco Mundial. É preciso ressaltar que nem a educação escapa desse quadro, tendo sido vista como mercadoria. Há quem fale, inclusive, tal qual Martins (2010), da vitória da lógica mercantil no campo da educação, salientando que este

cada vez mais se vê orquestrado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI etc. Nem mesmo as instituições responsáveis por promovê-la, em especial a escola, evadem-se dessa conjuntura. Com efeito, a instituição escolar não só tem assumido o papel de reprodutora/mantenedora dos ideais da classe dominante, na condição de Aparelho Ideológico de Estado, como tem representado um espaço de muitas violações aos direitos humanos.

Ainda assim, o discurso dos direitos humanos subsiste e busca diariamente se afirmar – e, para além do discurso, muitos buscam afirmar tais direitos. Não à toa, Alves ([2000], p. 1) afirma que, “Se, por um lado, a tranquilidade e a convivência pluricultural pacífica [...] cedo deram lugar ao desassossego e à intolerância, por outro os direitos humanos [...] permanecem em alta posição no discurso contemporâneo [...]”. É visível que as instituições que promovem tais direitos, notadamente a ONU e os Estados, retomam e reafirmam as normas de proteção já existentes, ao mesmo tempo em que criam outras tidas como necessárias para atender às demandas do contexto vivido. Outrossim, elas e os outros atores comprometidos com os direitos humanos (como os indivíduos) enfatizam a educação em direitos humanos não só como direito (humano) quanto como instrumento de implementação de outros direitos. Ademais, apontam para a necessidade de promover a formação de professores em tais direitos.

Em face do exposto, refletindo acerca do objeto de estudo, traça-se a seguinte **questão norteadora**: como a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica em tais direitos estão delineadas nos documentos normativos das Nações Unidas e do Estado constitucional brasileiro, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais?

Ante tal problema, levanta-se a **hipótese** de que a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica para o ensino de tais direitos ao integrarem, explicitamente, o arcabouço jurídico da ONU e do Brasil, estando previstas em várias normas como direito do Homem e instrumento de consecução de direitos de igual natureza, estão delineadas, seja num âmbito ou noutro, a partir de concepções universalistas de direitos humanos e de princípios atinentes a esses direitos, que apontam, constantemente, para o desenvolvimento da cultura de direitos humanos. E, por falar desta (e também da cultura de direitos fundamentais), considera-se que ela começa a ser construída através, justamente, do

estabelecimento dos pilares dessa educação e formação, exemplificando, de conceitos (como o de EDH), de princípios (como o da não discriminação), dos atores sociais envolvidos (tais como professores e alunos), das ações a serem tomadas (por exemplo, capacitação dos docentes), dos ambientes para seu desenvolvimento (como a escola) etc., isso porque as duas práticas sob exame visam a inculcar os valores alusivos aos direitos humanos e aos direitos fundamentais (dignidade humana, respeito à diversidade, dentre outros) nos sujeitos do processo educativo, com vistas a fazê-los transcender a aquisição de conhecimentos e técnicas.

Com base na problemática formulada, estabelece-se, então, o seguinte **objetivo geral**: analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos da ONU e do Brasil, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Como **objetivos específicos**, por sua vez, definem-se estes: 1) definir direitos humanos, direitos fundamentais, Constituição, cidadania, educação e formação de professores num contexto cultural de valorização dos direitos da espécie humana; 2) identificar e detalhar os instrumentos normativos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos, que fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu ensino; 3) especificar e examinar os documentos normativos das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Da organização do trabalho

Finalmente, é relevante explicar que esta tese está **organizada em 3 (três) capítulos**, afora esta introdução, as considerações finais e as referências.

No primeiro capítulo, intitulado “Abordagem teórico-metodológica da pesquisa”, além de se discorrer sobre as categorias fundantes deste estudo, descreve-se como este foi feito.

No segundo capítulo, denominado “A educação e a formação de docentes no arcabouço normativo de proteção dos direitos humanos”, apresentam-se os instrumentos jurídicos internacionais e nacionais de direitos humanos, que fazem

referência expressa ou implícita a uma educação voltada para respeitá-los e promovê-los, e/ou à formação de professores nessas circunstâncias.

No terceiro e último capítulo, alcunhado “A educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica nos instrumentos normativos das Nações Unidas e do Estado constitucional brasileiro: pilares para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais”, procede-se à análise da normativa da ONU e do Brasil que trata especificamente da educação em direitos humanos e da formação de docentes (em especial da educação básica), descrevendo-se o objeto de estudo tendo em vista a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão abordadas as bases teórico-metodológicas da pesquisa, assentadas em uma perspectiva histórico-cultural do objeto de estudo e na análise de *corpus* documental de cunho fundamentalmente normativo.

De logo, em consonância com o primeiro objetivo específico e tendo em conta as categorias básicas desta pesquisa, são explicitadas as concepções de direitos humanos, direitos fundamentais, Constituição, cultura, cidadania, educação e formação de professores.

Para tanto, quanto aos marcos teóricos, sublinha-se não apenas o pensamento de Häberle (1997, 2002, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2016, 2019), em cujo cerne se destaca a Pedagogia Constitucional, como também outros vieses teóricos que, sendo consentâneos com aquele, tratam mais diretamente da educação em direitos humanos e da formação de professores, como Borges (2008, 2009, 2015b, 2018), Freire (2011, 2014, 2017, 2019) e Silveira (2006, 2007), tendo em mente que o ponto de chegada deve ser a consecução dos objetivos pretendidos e a compreensão do fenômeno estudado da maneira mais completa possível. Não à toa se entende que, para além de elucidar a noção que se tem de cada uma das categorias teóricas que integram este estudo, é preciso considerar a rede de conexões que há entre elas.

Além disso, pormenoriza-se o caminho metodológico percorrido, desde a coleta à análise dos dados, delineando-se, especialmente, o *corpus* e os métodos de análise.

Diante de tais premissas, este capítulo foi **organizado em 5 (cinco) seções**.

As primeiras quatro seções focalizam a abordagem teórica da pesquisa, no caso, na primeira seção, discorre-se sobre os direitos humanos e os direitos fundamentais; na segunda, sobre a Constituição e a cultura; na terceira, sobre a educação, a cidadania e a educação em direitos humanos; e na quarta, sobre a formação de professores.

A última seção, por sua vez, desvela os aspectos metodológicos da pesquisa, sobretudo, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

1.1 Direitos humanos e direitos fundamentais: considerando a clássica distinção conceitual sem ignorar os pontos em comum

Antes de qualquer coisa, impende frisar que o debate acerca dos direitos humanos ocupa lugar de relevo no seio do Direito Internacional dos Direitos Humanos, isto é, no sistema jurídico de alcance internacional, cujo objetivo é assegurar a proteção do ser humano, tanto no plano nacional quanto internacional, através de seu conjunto de normas e mecanismos de supervisão e controle, como enfatizam Araujo e Andreiuolo (1999).

Esclareça-se que, ao fazer referência ao DIDH, não se está olvidando que ele possui antecedentes, tal qual a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que muito se aproxima dele por ter como objetivo primário defender os direitos básicos de “todo” trabalhador, e sim enfatizando a formação de um corpo sistematizado de normas preocupado (e ocupado) com a garantia de todos os direitos do Homem, portanto, com a salvaguarda dos “direitos humanos”.

Reforçando o que já fora dito acerca do Direito Internacional dos Direitos Humanos, trata-se de ramo com autonomia, conteúdo e especificidade próprios, que começou a se desenvolver e se efetivar, segundo Mazzuoli (2011, 2017), a partir de 1945, logo, no pós-Segunda Guerra Mundial, e tem como marco de criação a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Para Piovesan (2012) e outros, no entanto, ele teria começado a se desenvolver mesmo a partir da Declaração de 1948. Contudo, frisar um ou outro evento (seja o fim da 2ª guerra em 1945 ou a promulgação da DUDH em 1948) não tem grandes implicações, já que o primeiro assinala o contexto geral a partir do qual esse ramo começou a se desenvolver, e o segundo demarca o marco normativo específico que possibilitou isso, cuidando-se apenas de dois enfoques distintos – mas, não contrários ou contraditórios – do desenvolvimento do DIDH.

Dito isso, importa acrescentar que, embora a proteção dos direitos humanos tenha sido conferida, durante muito tempo, exclusivamente aos Estados (ZUÑIGA, 2014) – nesse sentido, foram elaboradas, inicialmente, declarações de direitos do Homem e Constituições nacionais –, ante as limitações constatadas nessa tutela, sobretudo que a normativa interna destinada a proteger tais direitos era insuficiente e podia, inclusive, ser modificada pelo Estado de acordo com sua

conveniência, percebeu-se a necessidade de tutelá-los no âmbito internacional, dando-se, assim, um passo importante rumo ao desenvolvimento do DIDH.

Eis que foram elaborados mecanismos processuais internacionais de proteção desses direitos, ao mesmo tempo distintos e complementares dos mecanismos processuais existentes nos ordenamentos jurídicos nacionais. Na realidade, o DIDH passou a ser considerado como uma projeção internacional do Direito Processual Constitucional no aspecto garantista, havendo relações e, por vezes, conflitos na aplicação dos distintos ordenamentos jurídicos, sobrepondo-se – ao menos, devendo se sobrepor – o fim de tutelar o ser humano e os direitos decorrentes dessa condição, e, conseqüentemente, o direito que atender a tal propósito. Pode-se dizer que há uma espécie de simbiose jurídica entre o Direito Constitucional e o Direito Internacional dos Direitos Humanos (ZUÑIGA, 2014), de modo que a relação entre os dois faz com que se fortaleçam entre si.

Ainda sobre a (inter)relação entre as ordens jurídica interna e externa, compete rememorar a construção do Direito Constitucional Internacional, resultado da fusão entre o Direito Constitucional e o Direito Internacional, cujo papel é fazer dialogar as normas do direito internacional com as do direito interno (MAZZUOLI, 2010), e, mais que isso, ao estabelecer esse diálogo entre normas, resguardar um mesmo valor, o da primazia da pessoa humana, haja vista que os dois campos do Direito referidos buscam justamente isso, tal qual observa Piovesan (2016).

Deve-se atentar ainda para o fato de que o DIDH, como ramo autônomo, distingue-se do Direito Internacional Público por reger relações dentro dos Estados, e não entre eles (ZUÑIGA, 2014), melhor explicando, por objetivar garantir o exercício dos direitos do Homem, e não, como o último, disciplinar relações de reciprocidade entre Estados, por meio de negociações e concessões recíprocas que visam apenas ao interesse dos Estados pactuantes (PIOVESAN, 2016). Por outro lado, ele se aproxima intrinsecamente do Direito Internacional Humanitário, com as Convenções de Genebra de 1949 e 1951, e os respectivos Protocolos, sobre o tratamento de civis em tempos de guerra e acerca dos refugiados, o que sempre é reconhecido pela doutrina jurídica, mas se aprofundou em Viena (ALVES, [2000]).

Mobilizando o surgimento desse campo, é importante avivar que a expressão “direitos humanos” emerge após a Segunda Guerra Mundial, quando parte considerável do mundo estava envolvida numa luta fratricida, e a conotação “humanos” pretendia abranger a espécie humana (não apenas direitos, mas ‘direitos

humanos’) no momento em que a humanidade se via confrontada com a possibilidade de sua autodestruição (SILVEIRA, 2006).

A formulação de direitos humanos emergiu, portanto, no século XX, compreendendo sua universalidade (para todos) e expressando uma cultura que transversaliza as particularidades culturais. Cuidar-se-ia de uma cultura de direitos humanos, na qual os ditos direitos seriam representados como universais. É preciso aclarar que, consoante Mendonça (2010), além da universalidade, a afirmação da indivisibilidade e da interdependência dos direitos do Homem constitui o lastro para a implantação dessa cultura de direitos humanos na sociedade.

A ideia de direitos humanos concebida nesse contexto corresponde a já mencionada concepção contemporânea dos direitos humanos e tem como marco a DUDH. Alguns, como Peterke (2013), falam, todavia, de um “conceito tradicional dos direitos humanos”, usando a locução “conceito tradicional” para apresentar os elementos centrais que historicamente caracterizam tais direitos e estabelecem as bases da doutrina dominante, são eles: 1) “direitos pré-estatais”; 2) de “todo ser humano”; e 3) “como pessoa”.

Conquanto não exista um único conceito de direitos humanos ou ainda um conceito aceito universalmente, perseguindo um consenso mínimo, corriqueiramente exposto nos discursos jurídico e acadêmico, pode-se dizer que eles correspondem aos direitos pré-estatais pertencentes a todo o ser humano como pessoa (PETERKE, 2013), o que quer dizer que eles existem independentemente de seu reconhecimento formal ou efetivo pelo Estado; que todo ser humano goza desses direitos, haja vista que o único pressuposto é pertencer ao gênero humano; e que tais direitos pertencem a todo ser humano como pessoa (conceito este baseado na ideia de dignidade humana).

Revelando os elementos de sua crítica a essa concepção, o referido autor diz que

[...] o conceito tradicional dos direitos humanos, que se foca, antes de tudo, na proteção das liberdades e necessidades do **indivíduo**. Embora estes direitos não valham de forma absoluta, já que podem ser restringidos por interesses públicos (nacionais), parece difícil derivar deles deveres jurídicos, individuais ou estatais que realmente digam respeito aos interesses coletivos e fundamentais da humanidade. Exige-se, por essa razão, a ampliação do conceito ‘tradicional’ pela inclusão de determinados direitos coletivos [...] (PETERKE, 2013, p. 19-20, grifo do autor).

É bem verdade que Peterke (2013) advoga, essencialmente, a necessidade de adicionar aos direitos humanos deveres de cooperação internacional e assistência mútua em prol da garantia efetiva e universal de todos os direitos do Homem, preocupando-se com os direitos coletivos e, em particular, com os direitos de solidariedade, porém, para os fins deste trabalho, é de suma relevância considerar a existência de críticas à referida concepção tradicional e que não há uma única ou globalmente aceita definição de direitos humanos.

Tanto é que um dos mais difíceis capítulos do Direito Internacional dos Direitos Humanos é o debate envolvendo os particularismos culturais e a universalidade dos direitos humanos (TRINDADE, 2003), debate este que, guiando-se pela busca de resposta à questão do que são direitos humanos, se eles são direitos universais ou relativos – é preciso deixar claro que para alguns autores, como Donnelly (2013), a questão não seria essa, mas, como os direitos humanos são e não são universais, e como são e não são relativos –, dá ensejo a concepções distintas de direitos humanos, embasadas em teorias diversas, respectivamente, em teorias – utiliza-se este termo no plural porque se considera que, dentro de cada vertente, há pluralidade de ideias, o que não impossibilita, entretanto, traçar os princípios basilares de cada uma – universalistas e relativistas.

Pode-se dizer que as perspectivas universalistas dos direitos humanos, em geral, qualificam estes como direitos que pertencem (ou são inerentes) a todas as pessoas, independentemente dos particularismos presentes em cada Estado, pois, leva em consideração a natureza humana. Eis que, para os universalistas, o fundamento desses direitos é a dignidade humana, tida como valor intrínseco à condição humana (PIOVESAN, 2016). Logo, sob esse enfoque, tal como concluem Gonzalez e Borges (2021, p. 169), “[...] se se é homem, se é detentor de direitos humanos, já que a humanidade é o fundamento para a titularidade destes”.

Assim sendo, qualquer vilipêndio ao nomeado “mínimo ético irreduzível”, tido como intangível e inegociável, que venha a comprometer a dignidade humana, mesmo que em nome da cultura, implica violação dos direitos humanos, sendo válido destacar que a defesa desse mínimo ético aponta para a corrente universalista, independentemente de seu alcance, a depender do qual, segundo Donnelly (1984, 2003), se poderia afirmar a existência de diversos graus de universalismos (universalismo radical, universalismo forte e universalismo fraco). Embora esses graus de universalismos não sejam tidos como essenciais neste trabalho, já que se

estabelece uma visão mais geral sobre o assunto, a título de esclarecimento, convém afirmar que o universalismo radical desconsidera a cultura como fundamento do direito e da moral por conceber estes como universalmente válidos; já o universalismo forte toma a cultura como fonte secundária do direito ou da regra, uma vez que o valor intrínseco do ser humano seria a principal fonte do direito e da moral; e o universalismo fraco, por fim, aceita tanto o valor intrínseco do ser humano como a cultura como fontes do direito e da moral.

Vale frisar que a concepção universalista dos direitos humanos é sustentada não apenas nas discussões acadêmicas, como em vários documentos jurídicos – na prática, ela serve de alicerce para vários instrumentos de direitos humanos, como a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, em cujo texto resta clara a adoção da posição universalista –, estando na base do reconhecimento dos aludidos direitos, tidos como universais, de e para todos, independentemente do sexo, da raça etc., posto que fundados na dignidade da pessoa humana. De acordo com essa ótica, os direitos do Homem são por si sós universais (BOBBIO, 2004).

Sob um viés crítico, as teorias universalistas são referidas como “a abordagem tradicional dos direitos humanos”, assim como é por Raz (2010) ao enfatizar que ela oferece uma maneira de entender sua natureza que é remota de sua prática; ou ainda como “a visão liberal-individualista dos direitos humanos”, conforme se refere Feitosa (2012, 2013, 2017), ou “a tradição liberal-clássica”, tal qual nomeia Freitas (2012), para remontar às origens desses direitos nas revoluções liberais do século XVIII.

Precisa-se (re)conhecer que a noção de direitos humanos universais sofre inúmeras críticas, sendo algumas apontadas por Rabenhorst (2016), por exemplo, mas, a principal delas teria vindo do marxismo (FREITAS, 2012). Em sua obra “Sobre a Questão Judaica”, Marx (2010) distingue os direitos do cidadão (*droits du citoyen*) dos direitos do homem (*droits de l’homme*), sustentando que estes seriam os direitos do membro da sociedade burguesa, do homem egoísta.

Manifestando-se contra as teorias universalistas, insurgem-se os adeptos do chamado movimento do relativismo cultural os quais, resumidamente, defendem o pluralismo e são contra valores universais, priorizando, assim, o valor cultural em detrimento do valor intrínseco do Homem. Não obstante haja diversas correntes relativistas, especificamente para Donnelly (1984, 2003), o relativismo cultural radical (para este, a cultura seria a única fonte de validade de um direito ou regra moral), o

relativismo cultural forte (ele admite a existência da cultura ao lado de alguns direitos de aplicação universal, sendo aquela a principal fonte de validade de um direito ou regra) e o relativismo cultural fraco (o qual declara o valor intrínseco do Homem como a principal fonte de validade e fundamento do direito, constituindo a cultura importante fonte também), à luz de um enfoque mais genérico/amplo, enfatiza-se que os relativistas sustentam, substancialmente, que os meios culturais (e ainda morais) de dada sociedade devem ser respeitados ainda que em detrimento da proteção dos direitos humanos dentro dela, e que o conceito de direito, bem como o de moral, deve levar em conta o contexto cultural em que se situa.

Assim, eles entendem que “[...] o pluralismo cultural impede a formação de uma moral universal, tornando-se necessário que se respeitem as diferenças culturais apresentadas por cada sociedade, bem como seu peculiar sistema moral [...]” (PIOVESAN, 2016, p. 234). Ainda, o enfoque universalista seria tido pelos relativistas como imposição dos ideais ocidentais ao resto do mundo (SILVA; PEREIRA, 2013), expressão de um “imperialismo ocidental”. Eis que os relativistas rebatem o pensamento universalista por considerá-lo como imposição do ocidente, que se alega universal, mas, não respeita as particularidades (GONZALEZ; BORGES, 2021).

Rebatendo os relativistas e, ao mesmo tempo, se defendendo das críticas que eles lhes fazem, os universalistas dizem que a posição relativista visa a ocultar violações de direitos humanos sob o argumento do relativismo cultural, isto é, tenciona mascarar violações aos direitos do Homem com o alegado respeito à cultura, servindo, inclusive, para esconder atrás de si abusos de governos.

Diante disso, considerando-se que patrocinar uma teoria universalista ou relativista dos direitos humanos implica sobrepor uma sobre outra, o que conserva a problemática do fundamento desses direitos, pois, a declaração de que eles são universais, transculturais e absolutos seria contraintuitiva e vulnerável a acusações de imperialismo cultural, e a asserção de que são criações da cultura europeia os privaria de qualquer valor transcendente (DOUZINAS, 2009), colocam-se teorias convergentes ou confluentes dos direitos humanos, que, tal como os adjetivos dão a entender, buscam o ponto de convergência ou confluência entre as duas correntes mencionadas.

Dentre os expoentes de tal vertente, patrocinando uma nova e necessária perspectiva dos direitos humanos frente a um contexto novo e diverso daquele em que a Declaração Universal teria sido adotada, destaca-se Flores (2002) o qual

advoga um “universalismo de confluência” – em defesa de tal universalismo, pode-se citar também Piovesan (2016) –, ou seja, como ponto de chegada, e não como ponto de partida. Sobre o assunto, ele esclarece:

[...] nossa visão complexa dos direitos aposta por uma racionalidade de resistência. Uma racionalidade que não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. **O que negamos é considerar o universal como um ponto de partida** ou um campo de desencontros. **Ao universal há de se chegar – universalismo de chegada ou de confluência** – depois (não antes) de um processo conflitivo, discursivo de diálogo ou de confrontação no qual cheguem a romper-se os prejuízos e as linhas paralelas. Falamos do entrecruzamento, e não de uma mera superposição de propostas (FLORES, 2002, p. 21, grifos nossos).

O universalismo que tal autor propugna não se interpõe à existência e à convivência; pelo contrário, descobre-se no transcorrer da convivência interpessoal e intercultural, de maneira que o universalismo não se impõe e a diferença não se inibe.

Consoante Flores (2009), os direitos humanos são um tema de alta complexidade – ele fala acerca das complexidades cultural, empírica, jurídica, científica, filosófica, política e econômica –, os quais, como tal, precisam ser pensados por intermédio de três níveis: “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”.

Pois bem, o que são direitos humanos? Basicamente, segundo Flores (2009), eles são processos, uma convenção cultural e ainda dinâmicas sociais. Aliás, dizem respeito a bens (materiais e imateriais) exigíveis para se viver com dignidade, esta entendida como um fim material.

Por que essa convenção chamada de direitos humanos foi construída ou por que se começou a lutar por eles? Para Flores (2009), simplesmente porque foram considerados injustos e desiguais os processos de divisão do fazer humano.

E qual é o objetivo fundamental das lutas pelos direitos humanos? Consoante Flores (2009), não é outro senão poder viver com dignidade.

Vale acrescentar que, à luz desse pensamento, o conteúdo básico dos direitos humanos seria o conjunto de lutas pela dignidade, e não o direito a ter direitos.

Feitas essas ponderações sobre os direitos humanos, convém tratar dos direitos fundamentais, lembrando, de logo, o traço doutrinariamente apontado como característico destes, qual seja: o reconhecimento no âmbito interno. De fato, costumeiramente, os direitos fundamentais são concebidos como aqueles direitos previstos nos textos constitucionais, enquanto que os direitos humanos são tidos

como aqueles previstos nas normas internacionais, especialmente em tratados (MAZZUOLI, 2017).

A despeito dessa distinção, considerada nesta tese por seu uso corrente, e da particularização que alguns autores, como Mazzuoli (2017), fazem ainda acerca dos direitos do Homem, considerando estes como os direitos não expressamente previstos no direito interno ou no direito internacional – esclareça-se que, neste trabalho, não se observa essa concepção –, não se pode deixar de advertir que, na prática, os pontos em comum entre os direitos humanos e os direitos fundamentais são salientes, ao passo que as diferenças, muitas vezes, são módicas.

Deve-se notar que ambos os termos se referem a direitos atribuídos ao ser humano em razão dessa condição, e encerram, em sua teorização abundante de pontos similares, a ideia de proteção da pessoa, de modo que, provavelmente, por isso, muitos autores utilizam as expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais” indistintamente, empregando ainda a locução “direitos humanos fundamentais”, tal como Borges (2008). Alguns, a exemplo de Zuñiga (2014), se negam expressamente a distinguir tais direitos, ao considerar a coincidência de objetivo entre ambos (proteger o indivíduo, ou seus direitos mais elementares); enquanto outros, considerando a inter-relação entre tais direitos, veem um como parte integrante do outro – Häberle (2007), por exemplo, compreende que os direitos fundamentais constituem o conceito que engloba os direitos humanos universais e os direitos cidadãos nacionais.

Dito isso, é preciso enfatizar que alguns direitos humanos foram e têm sido reconhecidos no âmbito internacional, no entanto, carecem ainda de positivação (constitucionalização) dentro dos Estados; assim como que há direitos fundamentais não previstos ainda a nível internacional, motivo pelo qual os direitos da espécie humana devem ser encarados a partir de um olhar holístico que leve em conta tanto o direito internacional quanto o direito interno, e a constante interação entre os dois, ideia a partir da qual cabe compreender que os direitos fundamentais não podem ser vistos, criados, interpretados e desenvolvidos sem os direitos humanos universais (HÄBERLE, 2007), e vice-versa. Conforme observação de Sarlet (2015), pode-se dizer ainda que se encontra em processo de maturação a gradativa e forte aproximação dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, por meio do já mencionado Direito Constitucional Internacional.

Versando sobre os direitos fundamentais, mas nem por isso afastando tal leitura dos direitos humanos, Häberle, em entrevista concedida a Francisco Balaguer Callejón, manifesta-se no sentido de que a dogmática jurídica tem caráter instrumental, ou seja, deve servir aos direitos fundamentais, de tal modo que “[...] toda *política de direitos fundamentais* e toda interpretação dos direitos fundamentais deveria estar a serviço do aperfeiçoamento da eficácia garantidora dos direitos fundamentais” (VALADÉS, 2009, p. 29, grifo do autor).

Para o referido constitucionalista alemão, os direitos fundamentais têm dupla faceta – fala-se da tese do duplo caráter dos direitos fundamentais, desenvolvida em sua tese de doutorado, em 1962 –, quer dizer, uma face subjetivo-individual (direitos subjetivos) e uma face objetivo-institucional (referências objetivas) as quais estão numa relação de condicionamento recíproco. Também, eles possuem conteúdo essencial e devem ser apreendidos a partir de uma compreensão pluridimensional (VALADÉS, 2009).

Em face das noções expostas, incumbe avivar que os direitos humanos – e não se esqueça, também os direitos fundamentais –, correntemente, são classificados em “gerações” ou “dimensões”, a partir de uma perspectiva histórica ou genética, nos termos utilizados por Sarlet (2015), logo, levando em consideração o fato de que esses direitos passaram por diversas transformações desde seu reconhecimento nas primeiras Constituições, que dizem respeito ao conteúdo, à titularidade, à eficácia e à efetividade.

Perseguindo tal ótica, Sarlet (2015) descreve onde, como e por que surgiram os direitos fundamentais (objeto de seu enfoque), percorrendo não apenas sobre o seu reconhecimento nas iniciais Constituições (fato que se dá a partir do final do século XVIII), como também sobre seus antecedentes (a exemplo da concepção jusnaturalista dos direitos naturais e inalienáveis).

Sustentando uma teoria dimensional dos direitos fundamentais, que não aponta somente para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos esses direitos, como também afirma sua unidade e indivisibilidade no âmbito do Direito Constitucional e do Direito Internacional dos Direitos Humanos, ao discorrer sobre tais direitos, Sarlet (2015), autor que perfilha o uso do termo “dimensões” – mesmo ressaltando que ele também é alvo de críticas por parte da doutrina – em detrimento da palavra “gerações”, contrapondo-se à ideia de sucessão contida nesta, pontua que se costuma falar de três dimensões de direitos,

em relação às quais há crescente convergência de opiniões, embora haja quem defenda a existência de uma quarta, uma quinta e até mesmo uma sexta dimensão.

Não obstante a classificação desses direitos seja objeto de críticas por alguns estudiosos, tal qual Trindade (1997a) que se refere a ela como “a fantasia das chamadas gerações de direitos”, entendendo-a como uma visão fragmentada dos direitos no tempo e ainda como uma noção simplista que tem prestado um desserviço ao pensamento que inspira a evolução do Direito Internacional dos Direitos Humanos, neste trabalho, entende-se que é indispensável revelar o conteúdo básico de cada uma dessas dimensões, ou gerações – recorde-se que ambas as palavras são usadas, nesta tese, de modo indistinto, por remeterem ao mesmo tópico teórico, sem olvidar que a alegada distinção entre “gerações” e “dimensões” ampara-se tão só numa análise isolada dos termos –, sobretudo, porque serão analisados documentos normativos, e estes encerram inúmeras referências aos direitos do Homem amparadas nessa categorização, tratando de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais etc.

De logo, deve-se destacar que a primeira dimensão dos direitos fundamentais, que corresponde àquela que marcou o reconhecimento de seu *status* material e formal (SARLET, 2015), é a que resulta do processo revolucionário burguês do século XVIII, principalmente, das Revoluções Americana e Francesa com suas Declarações de Direitos. Sobre tais revoluções, vale frisar que ambas contribuíram decisivamente para a elaboração desses direitos, sem dúvida, contudo, não se deve perder de vista duas questões: 1) que a Revolução Americana e a Revolução Francesa se distinguem, uma vez que a primeira foi um acontecimento fulcral para a história americana que deixou poucos traços relevantes em outras partes, e a segunda foi um marco em todos os países, detém influência universal (HOBBSBAWN, 2008); e 2) que há diferenças entre a Declaração Francesa de 1789 e os direitos consagrados pelo constitucionalismo americano, notadamente, o maior conteúdo social daquela e sua aspiração universal e abstrata, em confronto com o maior pragmatismo das declarações americanas (SARLET, 2015). De todo modo, o mais importante é apreender que tais direitos são produto do pensamento liberal-burguês do mencionado século.

Em suma, os direitos de primeira dimensão constituem direitos do indivíduo frente ao Estado, basicamente, são direitos de defesa, que demarcam uma zona de não intervenção estatal e uma esfera de autonomia individual perante seu poder.

Como diz Mazzuoli (2017), são direitos que têm por titular o indivíduo e são oponíveis ao Estado. Eles são tidos como direitos de cunho negativo, por requererem do Estado (Liberal) uma obrigação de “não fazer”, uma abstenção.

No rol de direitos que integram essa categoria, estão os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei (igualdade formal), posteriormente, complementados por um leque de liberdades (no caso, pelas liberdades de expressão coletiva, por exemplo, as liberdades de expressão e de imprensa) e pelos direitos de participação política (como o direito de votar e de ser votado). De outra forma, pode-se afirmar que os direitos de primeira dimensão correspondem aos direitos civis e políticos (BONAVIDES, 2011), tanto que esse conjunto de direitos é designado de elementos civil e político da cidadania (BORGES, 2008).

Os direitos fundamentais de segunda dimensão, por sua vez, resultam dos impactos econômicos e sociais provocados pela industrialização no século XIX, que levaram os indivíduos, em especial os das classes menos abastadas, a perceberem (e sentirem) a insuficiência do reconhecimento da liberdade e da igualdade formal, e pugnarem pela igualdade material, sendo que é no século XX, quando se dá a transição do Estado Liberal para o Estado Social, que eles alcançam consagração em um número significativo de Constituições e se tornam objeto de vários pactos internacionais. Como marcos jurídicos, têm-se a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição Alemã de 1919.

Em síntese, inobstante esses direitos também se reportem à pessoa individual (SARLET, 2015), pode-se dizer que eles têm como nota distintiva sua dimensão positiva, já que requerem do Estado (Social) um comportamento ativo (“um fazer”) para a realização dos mesmos, e visam, como observa Gonçalves (2013), à garantia da participação do indivíduo no bem-estar social, e não evitar a intervenção do Estado na esfera individual.

Observe-se que, enquanto os direitos de primeira dimensão detinham como valor central a liberdade e constituíam direitos de resistência contra o poder arbitrário do governante, os direitos de segunda dimensão apresentam como ponto central a igualdade e exigem a atuação do poder estatal (FACHIN; SILVA, 2012). Cuida-se, agora, como descreve Sarlet (2015), de liberdade por intermédio do Estado, e não de liberdade deste ou perante este.

Eis que os direitos da segunda dimensão (também chamados de direitos econômicos, sociais e culturais) compreendem tanto direitos a prestações sociais estatais quanto liberdades sociais, a exemplo, respectivamente, do já referenciado direito à educação e da liberdade de sindicalização, o que significa que essa categoria de direitos abarca mais do que os direitos de cunho prestacional, integrando o elemento social da cidadania.

Já os direitos de terceira dimensão (denominados ainda de direitos de solidariedade ou de fraternidade) têm como nota distintiva sua titularidade coletiva (SARLET, 2015), muitas vezes, indefinida e indeterminável, porquanto se destinam à proteção de grupos humanos, e não do homem-indivíduo tão só. Nesse sentido, compreendendo que tais direitos não visam especificamente à proteção de interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado, Bonavides (2011) defende que eles têm como primeiro destinatário o gênero humano.

Trata-se de direitos que resultam de novas reivindicações do ser humano, cuja maior parte ainda não teria encontrado reconhecimento na seara do Direito Constitucional, mas estaria em fase de consagração no Direito Internacional. Considerando-os como “novos direitos”, Zolo (2011) propõe uma nova catalogação deles, com base em três categorias: 1) categoria de direitos novos declarados e, em larga medida, efetivos, como a integridade genética do corpo humano; 2) direitos formalmente enunciados nas últimas décadas em documentos nacionais ou internacionais, mas, consideravelmente, destituídos de efetividade, por exemplo, o direito à vida; 3) novos direitos que estão surgindo e não conseguiram obter reconhecimento jurídico formal devido a resistências de poderes econômicos etc., a exemplo do direito à água.

Deve-se observar que, na verdade, cuida-se de uma categoria sobremaneira heterogênea e vaga (BOBBIO, 2004), que tem como marca a diversificação desses direitos. Tal diversificação é visível, por exemplo, quando alguns direitos ora são citados como integrantes da terceira dimensão, ora não. Exemplificativamente, as garantias contra manipulações genéticas, para alguns, são direitos de terceira dimensão, mas, para outros, de quarta. Ademais, é preciso notar que, sobre a qualificação de alguns desses direitos como direitos fundamentais (por exemplo, do direito à autodeterminação), pairam dúvidas, ainda mais quando se parte de uma concepção tradicional (individual) acerca deles e se percebe que a titularidade foi atribuída a um Estado ou mesmo a uma nação – a título de esclarecimento, a partir

do que explana Carlo Bordoni (BAUMAN; BORDONI, 2016), vê-se nação e Estado, respectivamente, como um sentimento (a ideia de nação tem uma conotação cultural tanto que ela é reconhecível como tal mesmo quando suas fronteiras não estão demarcadas) e como uma entidade (jurídico-política) que precisa de um território para se enraizar.

Nesse cenário, com o reconhecimento de novos direitos fundamentais, surge o risco de degradação de tais direitos, razão pela qual cabe observar critérios rígidos, a fim de preservar a importância das reivindicações, bem como reparar se não se trata de atualização dos direitos de liberdade, posto que algumas das novas liberdades fundamentais reivindicadas podem se enquadrar, mesmo, na categoria dos direitos de primeira dimensão (SARLET, 2015), em razão de seu caráter negativo/defensivo e sua vinculação à ideia de liberdade.

Apesar da variedade de direitos que os estudiosos entendem constituir essa categoria, é possível apontar cinco que já foram identificados pela teoria como direitos de terceira dimensão: o direito ao desenvolvimento; o direito à paz; o direito ao meio ambiente; o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade; e o direito de comunicação (BONAVIDES, 2011).

Outrossim, tendo em vista a tendência de se reconhecer a existência de uma quarta dimensão de direitos, pois, como falam Fachin e Silva (2012, p. 73), “[...] essa dimensão de direitos fundamentais é admitida pela doutrina, a qual diverge, apenas, ao exemplificar quais são esses direitos”, convém tratar desta. Ao sustentar a existência de tal dimensão, Bonavides (2011) advoga, fundamentalmente, que essa categoria é resultado da globalização política no campo da normatividade jurídica, ou, mais especificamente, da globalização dos direitos fundamentais – globalizar direitos fundamentais equivaleria, para ele, a universalizá-los no campo institucional –; e consiste nos direitos à democracia (na verdade, à democracia direta), à informação e ao pluralismo. Já Bobbio (2004), ao constatar que se apresentam novas exigências, para ele, chamadas de direitos de quarta dimensão, diz que estes se referem aos efeitos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo.

A despeito de não ser possível afirmar que há uma tendência de se reconhecer a existência de uma quinta e de uma sexta dimensões, é preciso considerar que alguns teóricos as sustentam, razão pela qual não podem ser desconsideradas. Admitindo uma quinta dimensão de direitos fundamentais, ao

mesmo tempo em que se contrapõe à classificação deste direito entre os direitos de fraternidade, Bonavides (2011) defende, basicamente, que ela se consubstancia no direito à paz, para ele, “supremo direito da Humanidade”. Reconhecendo uma sexta dimensão de direitos fundamentais, Fachin e Silva (2012), também procedendo a uma (re)leitura de um direito dito de terceira dimensão, especificamente de um componente do meio ambiente ecologicamente equilibrado, justificam o acesso à água potável como direito dessa nova dimensão; direito esse que constituiria um acréscimo ao acervo de direitos fundamentais e necessita de tratamento prioritário das instituições sociais e estatais, bem como por parte de cada pessoa.

É de se reiterar que há críticas à classificação dos direitos fundamentais embasada em um critério histórico e no argumento das “dimensões” ou “gerações”, e que são várias e de diversos graus as posições contrárias a essa ótica, percebendo-se que alguns chegam a reconhecer algum valor nela, por exemplo, concebendo, tal qual Cruz (2007), a noção de existência de gerações como forma acadêmica que facilita a reconstrução histórica da luta pela concretização dos citados direitos; e outros, como Schäfer (2013), nem tanto, considerando que tal classificação ignora a estrutura própria dos direitos e não exterioriza caráter suficientemente preciso, desconsiderando ainda que as várias gerações são diferentes dimensões do mesmo fenômeno.

Note-se que, mesmo dentre os que defendem essa classificação, é possível encontrar, se não o levantamento de críticas, ao menos, o assentimento com algumas delas. Dessa maneira, Sarlet (2015) revela concordar que a divisibilidade dos direitos em dimensões (ou gerações) não logra, por si só, elucidar satisfatoriamente a complexidade do processo de formação histórica e social dos direitos, malgrado ele consigne que o olhar lançado sobre as diversas dimensões dos direitos fundamentais revela que seu processo de reconhecimento é de cunho dinâmico e dialético.

Para os fins deste trabalho, deve-se reiterar que, considerando que as normas e os documentos internacionais e nacionais que serão objeto de análise fazem referência às categorias de direitos humanos e fundamentais (por exemplo, no artigo 6º da CF/88, há menção expressa aos “direitos sociais”), não há como desconsiderar a perspectiva histórica de tais direitos. Contudo, não se a leva ao extremo, supervalorizando a classificação histórica, e ignorando as críticas que lhes são feitas. Ademais, não se pretende simplesmente falar de uma ou outra dimensão, isoladamente, mas, explicando a que cada uma diz respeito, reforçar a necessária

compreensão pluridimensional desses direitos, lançando-se um olhar que não os separa rigidamente em determinada categoria (na primeira ou na segunda dimensão etc.), até mesmo porque “[...] em função das novas situações de risco que espreitam os direitos fundamentais, é de se descobrirem novas direções, níveis de eficácia e dimensões das garantias dos direitos fundamentais [...]” (VALADÉS, 2009, p. 30). Quer-se ainda salientar a força expansiva dos direitos fundamentais, haja vista que eles contam com uma dinâmica própria que lhes permite desdobrar-se em novos espaços e alargar seu conteúdo (VALADÉS, 2007).

Quanto à eficácia desses direitos, há dois aspectos que precisam ser considerados: um diz respeito a seu reconhecimento por determinada ordem jurídica estatal; e outro, ao problema dos diferentes níveis de eficácia relativamente aos vários direitos fundamentais (BORGES, 2008, 2009).

Com efeito, a eficácia jurídica e social dos direitos humanos não reconhecidos ainda no interior da ordem estatal é menor, quando comparada a dos direitos fundamentais. Por eficácia jurídica (ou simplesmente eficácia) e eficácia social (efetividade), expressões costumeiramente distinguidas pela doutrina, uma vez que a primeira não se traduz necessariamente na segunda (VASCONCELOS, 2018), deve-se entender, respectivamente, a qualidade de produzir, em maior ou menor grau, efeitos jurídicos, desde logo, ao regular as relações (BARROSO, 1994), e a realização do Direito, ou seja, o desempenho concreto de sua função social (BARROSO, 2010). A eficácia jurídica, assim, é atinente à aptidão para produzir efeitos e à possibilidade de sua aplicação, e a eficácia social, à materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais, com a aproximação entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade.

Além disso, os níveis de eficácia dos distintos conjuntos de direitos fundamentais são diversos, contando os direitos de primeira dimensão, em geral, com mais instrumentos para sua garantia do que os de segunda dimensão, sendo observável que estes, dentre os quais o direito à educação, enfrentam o problema de seu efetivo exercício, na condição de direito subjetivo – condição que implica possibilidade de ação (BORGES, 2018) –, por exigir uma postura ativa do ente estatal, através de políticas públicas. Consoante Borges (2008), o problema maior reside na busca de instrumentos que garantam a efetivação dos direitos sociais, contendo o direito à educação pública uma eficácia específica.

Em vista disso, a despeito de o problema de efetivação ser comum a todos os direitos de todas as dimensões, é possível afirmar que os direitos de liberdade

gozam de um déficit de efetivação mais reduzido (SARLET, 2015) em comparação aos direitos de igualdade, aliás, aos direitos das outras dimensões, o que precisa ser levado em consideração.

De resto, numa conjuntura em que todos os interessados têm uma função a cumprir na proteção dos direitos do Homem, sejam estes reconhecidos no plano supranacional (direitos humanos) ou doméstico (direitos fundamentais), o mais importante, sem dúvida, é a adoção de uma postura ativa e responsável de todos, no tocante à afirmação e à efetivação desses direitos, num ambiente heterogêneo e multicultural (SARLET, 2015) ou, em outros termos, numa sociedade pluralista.

Nesse cenário, realça-se o papel do Estado constitucional no assecuramento de tais direitos, como discorre Häberle (2007, p. 307): “[...] o ser humano possui certos direitos ‘por natureza’ e, ao mesmo tempo, é justamente o Estado constitucional (como cultura) que lhes assegura, como tal, precisamente, estes direitos humanos e cidadãos (‘direitos culturais’) [...]”¹. É preciso ter em mente que os direitos humanos e os direitos fundamentais constituem fins educativos (HÄBERLE, 2007), e são elementos culturais, que integram, respectivamente, uma “cultura universal” como sociedade mundial (sem Estado mundial!), e uma cultura particular como identidade nacional (da sociedade particular de cada Estado). E, assim sendo, eles são objeto tanto do processo normativo quanto do processo cultural – segundo Valadés (2007), ambos os processos entram em sinergia e se estimulam reciprocamente –, e requerem estudo e ensino guiados por uma interpretação que priorize o fim último de proteger o ser humano.

1.2 Constituição e cultura: a Constituição como cultura e a cultura como conceito aberto e plural

Inicialmente, faz-se necessário frisar que falar de Constituição requer falar do(s) constitucionalismo(s) – pode-se dizer que “constitucionalismo” significa, essencialmente, limitação do poder e supremacia da lei (BARROSO, 2010), e que não há um constitucionalismo, mas vários, sendo preferível fazer menção a diversos “movimentos constitucionais”, tal qual sustenta Canotilho (2003) –, porém, não

¹ No texto original: “[...] el ser humano posee ciertos derechos ‘por naturaleza’ y, al mismo tiempo, es justo el Estado constitucional (como cultura) el que le asegura, como tal, precisamente, estos derechos humanos y ciudadanos (‘derechos culturales’) [...]” (HÄBERLE, 2007, p. 307).

competete tratar de todas suas expressões (constitucionalismo antigo, constitucionalismo moderno etc.), e sim, fundamentalmente, do constitucionalismo contemporâneo, muito referenciado como “neoconstitucionalismo” apesar de não haver unanimidade quanto à terminologia adotada para se referir a ele – Silva (2009), por exemplo, refere-se a “novo constitucionalismo” e “novo Direito Constitucional”. Esse movimento merece realce porque, sendo oriundo do contexto do pós-Segunda Guerra – recorde-se que a análise proposta nesta tese recairá sobre documentos normativos adotados após o fim dessa guerra –, diz respeito à fase em que os direitos humanos assumem posição privilegiada.

Pois bem, não obstante haja quem defenda a existência de vários neoconstitucionalismos, como Carbonnel (2005), tratando-o de modo geral, no singular, concebe-se que o gérmen do “neoconstitucionalismo” está na Lei Fundamental de Bonn (HÄBERLE, 2009b), isto é, na Lei Fundamental da República Federal da Alemanha, que foi promulgada em 23 de maio de 1949 e, desde seu nascimento, se tornou um marco na garantia da democracia e dos direitos fundamentais, influenciando diversos Estados Constitucionais, a exemplo do Brasil cuja atual Constituição é tributária de sua influência, conforme constata Häberle (2009b). Cuida-se de texto constitucional que, sendo marcado pela reafirmação dos valores democráticos, enuncia os direitos fundamentais já em sua abertura, embora com foco nos direitos de liberdade, já que os direitos sociais não estão claramente previstos, tendo sua existência reconhecida com base na cláusula do Estado Social (BARROSO, 2010).

Indo além, é possível afirmar que a Lei Fundamental de Bonn constitui-se em paradigma da ideia do Estado constitucional de Direito, quer dizer, em síntese, de uma ordem constitucional em que – não se destriçando todos os seus caracteres, e sim um dos mais salientes – se tem a compreensão de que a Constituição é norma que irradia seus efeitos por todo o ordenamento jurídico, condicionando toda a atividade jurídica e política dos poderes do Estado e mesmo dos particulares nas relações privadas.

Conquanto o Estado constitucional seja mais bem abordado adiante, é pertinente aclarar que, quanto aos conteúdos, ele ocorre em muitas variantes (nacionais), sendo que pode ser representado de modo típico-ideal contendo dentre seus elementos, por exemplo, os direitos humanos (HÄBERLE, 2016). Ditos direitos, consoante observa Sarlet (2015), integram a essência do Estado constitucional, são

conditio sine qua non do Estado Constitucional Democrático, e têm íntima vinculação com as noções de Constituição e de Estado de Direito até porque estes são condição de existência das liberdades fundamentais. Em sucintas palavras, tem-se um Estado constitucional com uma Constituição (formal e material) e se tem uma Constituição com o reconhecimento dos direitos fundamentais, podendo-se falar destes num cenário em que existem os dois primeiros.

Avançando para o contexto atual, deve-se observar a imensa mudança nos paradigmas do constitucionalismo de finais do século XX e do começo do novo milênio (CANOTILHO, 2017), em cujo cerne, perceptivelmente, estão os novos problemas da historicidade constitucional – vale esclarecer que, numa teoria da Constituição temporalmente adequada, várias instâncias de temporalidade devem ser convocadas, sendo a Constituição o “presente do passado” e o “presente do presente”, e pretendendo ser “o presente do futuro” (CANOTILHO, 2017) –, quais sejam, o problema da interconstitucionalidade europeia e o problema do constitucionalismo global.

Como assevera Canotilho (2017, p. 201),

A disseminação da feitura de um projecto da Constituição Europeia e o desenvolvimento do chamado constitucionalismo global forneceram os impulsos políticos e jurídicos para uma intensa discussão do paradigma do constitucionalismo clássico.

Cabe considerar, portanto, estas duas questões na atual conjuntura: a emergência do constitucionalismo europeu e as tendências do constitucionalismo global.

Quanto ao primeiro tópico, é necessário destacar que muitos autores, seguindo o estatismo de inspiração hegeliana (ideia segundo a qual onde não há Estado não há Constituição), negam a possibilidade de uma Constituição divorciada do Estado e da nação, e, por isso, se opõem à adoção de uma Constituição Europeia considerando-se que a União Europeia não é um Estado. Contudo, a inexistência de um Estado Europeu não é um obstáculo intransponível à aprovação de uma Constituição da União Europeia, como sustenta Canotilho (2017).

No que concerne ao segundo ponto, salienta-se a tentativa de aproximação de três temas agitados nas discussões sobre constitucionalismo global, quais sejam, o constitucionalismo *multilevel* – ou, como prefere Canotilho (2017),

interconstitucionalidade –, a governação transnacional (*transnational governance*) e o constitucionalismo internético. Eles estão intimamente ligados e levam à ideia de que se assiste à construção de uma rede de constitucionalidade a qual, não obstante possa ser referida sob muitas designações, aponta para a emergência de uma espécie de República Comercial – fazendo referência ao título da obra *Republica.com*, de Cass Sustein (2003) –, na qual se mistura a ilusão de uma comunidade baseada na internet, a pretensão de excelência assentada na capacidade de governação transnacional de atores privados e a utopia do constitucionalismo global estruturado em constitucionalismos parciais civis (CANOTILHO, 2017).

Eis que, nesse cenário, todos os atores sociais podem tomar lugar em qualquer parte do complexo multimídia, no entanto, não se pode perder de vista que, mesmo que toda comunicação pertença a poderes privados, ela continua ocupando o espaço público. É preciso considerar que, sob uma rede tecnológico-informática, há pessoas preocupadas com os problemas dos humanos/da humanidade – os “Brançosos” (o partido dos subversivos), por exemplo, cujos ideais são tratados por Canotilho (2017), não viam a sociedade tecnocrônica como sociedade sem valores e acreditavam na unidade moral do gênero humano, proclamando a universalidade dos direitos do Homem –, de tal maneira que urge uma nova cidadania, caracterizada deste modo: deve ser uma cidadania centrada também na pessoa humana, e não só nas liberdades econômicas; uma cidadania que retome as dimensões da cidadania ativa e participativa, e não apenas representativa; uma cidadania para além da cidadania estatal, já que se aponta para uma cidadania cosmopolita; e ainda uma cidadania grupal que complemente os múltiplos individuais de cidadania (CANOTILHO, 2017).

Aliás, é necessário notar que o caráter público do direito é característica fundamental de todo Estado constitucional (HÄBERLE, 2009a), o que implica, dentre outros, que o constitucionalismo global não deve ser tido como estruturado sem política.

A partir dessas considerações, antes de expor a concepção de Constituição que se persegue neste trabalho, compete aprofundar o debate sobre o Estado constitucional, isso porque a ideia que se tem daquela decorre do que se entende por este, sem olvidar que a Constituição se refere ao Estado constitucional, que é constituído por ela.

Primeiramente, compete frisar que o Estado constitucional em seu nível atual de desenvolvimento é fruto de séculos, tendo contribuído para seu progresso muitas épocas e muitos povos, personalidades e experiências (HÄBERLE, 2002). Como modelo, sem dúvida, ele resulta de um desenvolvimento secular no tempo e no espaço; como diria Häberle (2007, p. 442, tradução nossa), “[...] o Estado constitucional é na atualidade uma obra comunitária de muitos tempos e espaços – ainda que, historicamente, tenha sido um projeto europeu-atlântico [...]”².

Tal modelo tem triunfado em todo mundo desde o *annus mirabilis* de 1989 (HÄBERLE, 2002), ano este que, segundo Valadés (2007), gerou uma tendência, a de transformar o Estado constitucional na direção do que Peter Häberle aponta, mas, não afastou uma outra corrente que, se aproveitando do fenômeno histórico, tenta desarticular o Estado constitucional. Pode-se dizer que o modelo de Estado constitucional vê o homem com um otimismo moderado, embora se construam momentos pessimistas e realistas também (VALADÉS, 2009).

No que concerne ao que se entende por Estado Constitucional, é preciso distinguir duas concepções: uma tradicional/clássica e uma contemporânea.

No sentido clássico de Estado constitucional, costuma-se vincular este a uma Constituição, sustentando-se, ainda, que só há Constituição onde há Estado. Deveras, como diz Häberle (2016, p. 16, grifo do autor), “[...] Tradicionalmente, a Constituição se refere ao *Estado*, falamos também de ‘Estado constitucional’, que é constituído pela Constituição. Apenas recentemente é que o conceito de constituição ‘se expande’ [...]”. Todavia, o conceito de Constituição deve separar-se de sua relação tradicional com o Estado, até porque ela não está, em primeira instância, relacionada a ele (VALADÉS, 2009); e considerar o fato de que ela constitucionaliza a sociedade também. Constituição nada mais é que ordem jurídica fundamental do Estado e da sociedade (HÄBERLE, 2007). Desse modo, como foi mencionado antes, o fato de a União Europeia não ser um Estado não lhe impede de possuir uma Constituição, até porque ela constitui uma comunidade constitucional *sui generis*, tal qual observam Häberle (2002) e Valadés (2009).

Já no contexto atual, deve-se entender por Estado constitucional “[...] a comunidade política que encontra seu fundamento antropológico-cultural na dignidade

² No texto original: “[...] el Estado Constitucional es en la actualidad una obra comunitaria de muchos tiempos y espacios –aunque históricamente haya sido un proyecto europeo-atlántico– [...]” (HÄBERLE, 2007, p. 442).

humana, como dizia E. Kant, e que, na democracia pluralista, encontra sua estrutura organizativa” (HÄBERLE, 2002, p. 178, tradução nossa)³. Cuida-se de tipo composto de elementos reais e ideais, que se caracteriza por um conjunto de princípios, cujo catálogo se encontra aberto apesar das chamadas “cláusulas de eternidade”, com destaque para a dignidade humana como premissa antropológico-cultural e para a democracia como consequência organizativa, com base em que começa um inventário básico de princípios constitucionais na atual etapa evolutiva do Estado constitucional, quer dizer, um “programa constitucional obrigatório” (HÄBERLE, 2007). Em suma, ressalta-se que, da dignidade humana deriva uma série de direitos de liberdade e de igualdade; e que a democracia constitui o principal princípio organizador do Estado constitucional em seu atual nível de desenvolvimento, contando com diversas variantes (a democracia pode ser direta, indireta ou mesmo semidireta, dentre outros).

Um outro elemento constitutivo do Estado constitucional que não pode deixar de ser mencionado é a divisão (ou separação) de poderes, a qual pode ser tomada, conforme Häberle (2002), tanto num sentido mais restrito (relativo aos poderes públicos), como num sentido social mais amplo (por exemplo, como o equilíbrio entre as partes que participam de um convênio coletivo). Melhor esclarecendo,

[...] A divisão de poderes é outro elemento estrutural indispensável, para a qual deveríamos considerar que a divisão de poderes clássica (horizontal e vertical), referente ao Estado, fora complementada pela divisão social de poderes em sentido amplo (por exemplo, entre as partes da negociação laboral coletiva ou entre os meios de comunicação⁴ (HÄBERLE, 2007, p. 445, tradução nossa).

Além desse conjunto de princípios que constituem os conteúdos essenciais do Estado constitucional (HÄBERLE, 2007), é preciso considerar que este conta com uma lista de temas, na realidade, uma lista aberta de temas. Como explica esse autor, o Estado constitucional “[...] se caracteriza por um conjunto –realizado–

³ No texto original: “[...] la comunidad política que encuentra su fundamento antropológico-cultural en la dignidad del hombre, como decía E. Kant, y que, en la democracia pluralista, encuentra su estructura organizativa [...]” (HÄBERLE, 2002, p. 178).

⁴ No texto original: “[...] La división de poderes es otro elemento estructural indispensable, para la cual deberíamos considerar que la división de poderes clásica (horizontal y vertical), referida al Estado, fuera complementada por la división social de poderes en sentido amplio (p. ej., entre las partes de la negociación laboral colectiva o entre los medios de comunicación)” (HÄBERLE, 2007, p. 445).

de princípios [...] [um] catálogo de princípios que se encontra aberto [...], do mesmo modo como a lista de temas do Estado constitucional em conjunto fica aberta [...]"⁵ (HÄBERLE, 2007, p. 444, tradução nossa).

Vários são os temas constitucionais. E cotidianamente novos temas são agregados, até porque se vive em um mundo em transformação. Dentre eles, certamente, estão os direitos humanos, os quais constituem, também, limites ao tipo Estado constitucional, consoante Häberle (2007). Para esse autor ainda, tais direitos seriam internalizados pelo Estado constitucional de um modo específico, haja vista que os converte em tema dos fins da educação (estes constituem condições de base para a “Constituição da liberdade” e uma espécie de “profissão de fé” do Estado constitucional). Eis que o Estado visa a educar seus cidadãos, desde jovens, como “cidadãos do mundo”, pois, eles são detentores não só de direitos fundamentais como também de direitos humanos, são sujeitos no direito interno e no direito internacional.

Precisa-se ter em consideração além dos conteúdos essenciais do Estado constitucional, os métodos com os quais se pode captar sua evolução. Segundo Häberle (2007), fica em aberto o modo como combinar os métodos de interpretação constitucional, no caso, os quatro métodos clássicos (gramatical, lógico, histórico e sistemático) e o que ele agrega (comparação jurídica), tendo em vista que os textos constitucionais, “portadores” das diversas partes integrantes do Estado constitucional, desenvolvem, na sociedade aberta dos intérpretes, um potencial dificilmente previsível. Existe “um paradigma das etapas textuais” cujas etapas (textuais) animam a captar e promover as ideias jurídicas desde os materiais constitucionais de todo o mundo (HÄBERLE, 2007), contribuindo, assim, para que o Estado constitucional se torne tangível, como tipo ideal e real, independentemente das variantes nacionais e das diferenças das Constituições.

Vê-se que o novo Estado constitucional do século XXI é, em verdade, o Estado constitucional cooperativo (MENDES, [20--], 2009). Este conceito, proposto anteriormente por Häberle em 1978, assevera que o Estado constitucional, no momento atual de sua evolução, não se justifica “por si mesmo”, encontrando-se, do princípio ao fim, condicionado a partir de fora de si (VALADÉS, 2009). Isso quer dizer

⁵ No texto original: “[...] se caracteriza por un conjunto –realizado– de principios [...] [un] catálogo de principios que se encuentra abierto [...], del mismo modo como la lista de temas del Estado constitucional en conjunto queda abierta [...]” (HÄBERLE, 2007, p. 444).

que o Estado constitucional cooperativo encontra-se inserido em uma comunidade universal de Estados Constitucionais, cuja imagem

[...] evidencia que o Estado constitucional não terá suas referências apenas em si, mas nos seus semelhantes, que serão como espelhos a refletir imagens uns dos outros para a identificação de si próprios. A manifestação desse fenômeno ocorrerá por meio de princípios gerais, notadamente, os que consagram direitos humanos universais (como aquelas de objetivos educacionais [...]) (MENDES, [20--], p. 5).

E, sendo assim, numa atividade frequente de olhar para os outros e para si, e se (re)construir, o Estado constitucional passa a contar com a positivação não apenas legal como também constitucional e internacional dos direitos da pessoa, caracterizando-se pela pluralidade de fontes normativas, a que se refere Mazzuoli (2010).

No que diz respeito à Constituição que caracteriza o Estado constitucional, deve-se sublinhar que ela é, justamente, a Constituição do pluralismo (HÄBERLE, 2002, 2016). A fundamentação teórica dessa Constituição pode ser buscada em Popper, na sua ideia de sociedade aberta – tal noção encontra-se no livro “A sociedade aberta e seus inimigos: O fascínio de Platão”, de Karl Raimund Popper (1998), e será desenvolvida na próxima seção, porém, em síntese, pode-se dizer que a sociedade aberta é a sociedade democrática –, embora a ele falte o princípio científico-cultural de que toda sociedade aberta precisa de um consenso cultural fundamental (VALADÉS, 2009) – sobre isso, Häberle (2009a) afirma que Popper não poderia investigar em profundidade a realidade do Estado constitucional, visto que sua sociedade aberta precisaria, desde o começo, de fundamentos culturais.

Aqui, ao falar de Constituição do pluralismo faz-se alusão a uma teoria constitucional que rechaça o que se identifica com a palavra “fundamentalismo” ou “Estado totalitário”, e que compreende “pluralismo” como a representação de uma diversidade de interesses e de ideias. Tal Constituição “[...] começa sua vida nos fins educativos, nas aulas escolares, mas, ao fim e ao cabo, tem de ser vivida por todos os cidadãos, partidos políticos e grupos privados” (VALADÉS, 2009, p. 47), isso porque todos são seus intérpretes, sendo o projeto cultural pluralístico aberto uma consequência. Nessa perspectiva, o princípio do pluralismo constitui missão do Estado constitucional (HÄBERLE, 2008).

A despeito do espaço que o Estado constitucional ocupa atualmente – Häberle (2007) fala de um espaço público mundial do Estado constitucional –, sua Constituição, a do pluralismo, enfrenta, segundo o mencionado autor, desafios especiais em três campos: a) no âmbito nacional (com relação à normalização, relativização e normatização da proteção das minorias); b) na exigência de federalização ou regionalização (tendo em vista o federalismo e o regionalismo em formação); e c) na abertura de todos os Estados constitucionais na direção da comunidade das nações (o Estado constitucional cooperativo). Häberle (2007) posiciona-se, no que tange ao primeiro ponto, no sentido de que a afirmação da proteção plena das minorias étnicas, culturais e religiosas pertence à atual etapa de crescimento do tipo Estado constitucional; já quanto ao segundo, no sentido de que, na atualidade, o Estado constitucional, como tipo, deve estruturar-se de maneira federativa ou regionalista; e no tocante ao último, no sentido de que, atualmente, anuncia-se uma comunidade universal dos Estados Constitucionais, constituindo os pactos internacionais (e regionais) de direitos humanos um elemento da abertura do Estado constitucional para o exterior.

Até então, falou-se do tipo/modelo de Estado constitucional, contudo, não podem ser esquecidas as variantes nacionais. Neste trabalho, tanto não se esquece destas como se buscará trabalhar em dois planos, como recomenda Häberle (2007): no mais abstrato do tipo do Estado constitucional e no mais concreto do exemplo nacional, estudando-se o Estado constitucional brasileiro.

E, ao realizar o estudo que se propõe, buscar-se-á ter em mente o que disse Häberle em entrevista publicada em 2008: “[...] No ‘Estado Constitucional’ engajado cooperativamente no plano regional e internacional, o povo não é soberano. Dever-se-ia falar em ‘soberania da Constituição’ [...]” (MENTOR..., 2008).

(Re)pensando a Constituição no Estado constitucional, é preciso sublinhar que sua qualidade é medida pelas funções que deve desempenhar, tanto que se faz necessária uma compreensão mista da Constituição, em que, tal qual afirma Häberle (2002), se introduzam as várias funções de maneira diferenciada; bem como pela posição e valor reais que adquiriu numa sociedade civil aberta. Não deve haver mais Estado que a Constituição permita, e a Constituição deve ser, acima de tudo, cultura, um guia cultural para o cidadão.

Ao afirmar a Constituição como cultura, urge tecer algumas considerações sobre a Constituição de modo geral, assim como responder à pergunta básica do que é cultura.

De logo, cabe reiterar que o conceito de Constituição se expandiu recentemente, passando a fazer referência, por exemplo, à Europa, deixando patente a superação da visão tradicional de Constituição atrelada única e exclusivamente ao Estado. Trata-se, agora, de um conceito amplo de Constituição, segundo o qual ela constitui legítima ordem não só do Estado como da sociedade (VALADÉS, 2009). Nas palavras de Häberle (2007, p. 84, tradução nossa), “‘Constituição’ significa ordem jurídica fundamental do Estado e da sociedade; inclui a sociedade constituída [...]”⁶.

Ela expressa uma pluralidade de valores fundamentais, como a dignidade da pessoa humana (HÄBERLE, 2009a), e pode ser tida como “[...] lei-quadro fundamental condensadora de premissas materialmente políticas, económicas e sociais. Insistimos num paradigma antropológico do homem como pessoa, como cidadão e como trabalhador [...]” (CANOTILHO, 2017, p. 35). Ao pensar a Constituição, têm de se levar em consideração esses três aspectos do Homem, bem como o fato de que, ainda segundo Canotilho (2017), de uma forma historicamente mutável, a Constituição de uma comunidade organizada firma-se sempre em três pilares, quais sejam, poder, dinheiro e entendimento.

Com essas ponderações, pode-se adentrar na questão do que é cultura.

Primeiramente, deve-se salientar que são numerosas as definições de cultura (SANTAELLA, 2003); e que “cultura”, como diz Häberle (2002), é um termo da moda, de uso habitual, que tem sido utilizado para quase tudo, o que leva ao risco de se tornar improdutivo a nível científico, contudo, para combater isso, basta recorrer a uma estruturação e precisão, próprias do jurista, como aponta este autor.

Sendo assim, de logo, socorre-se da estratégia de conceituar essa categoria a partir de conceitos contrários, no caso, definir cultura em oposição à natureza. Procedendo dessa maneira, Häberle (2016) define cultura como contrária à natureza, afirmando que esta é resultado da evolução, e aquela é criação do Homem.

De acordo com Miranda (2017, p. 95), sem pretender dar uma definição de cultura – mas, de certo modo, já a fornecendo, na medida em que define o que nela está contido –, ela envolve:

⁶ No texto original: “‘Constitución’ significa orden jurídico fundamental del Estado y de la sociedad; incluye a la sociedad constituida [...]” (HÄBERLE, 2007, p. 84).

- tudo quanto tem significado espiritual e, simultaneamente, adquire relevância colectiva;
- tudo que se reporta a bens não económicos;
- tudo que tem que ver com obras de criação ou de valoração humana, contrapostas às puras expressões da natureza.

Não bastassem essas considerações, deve-se afirmar que um conceito de cultura mais pormenorizado e adequado, transportador de dimensões interculturais, teria sido delineado por Peter Häberle e se fundamenta em três dimensões:

[...] (1) cultura como mediação daquilo que ‘foi’ num determinado momento (aspecto tradicional); (2) cultura como desenvolvimento do que foi em determinado momento, promovendo a transformação social (aspecto ou dimensão inovadora); (3) cultura como ‘superconceito’ de várias manifestações culturais de um determinado grupo humano (dimensão pluralista) (CANOTILHO, 2017, p. 272).

Logo, cultura abrange não só o que foi num determinado momento, como o que está se tornando por via da transformação social, e abarca não uma, mas, várias manifestações culturais. Há tantas categorias de culturas que, consoante Häberle (2016), podem ser citadas a alta cultura (no sentido do bom da tradição antiga, do humanismo italiano e do idealismo alemão), a cultura popular (preservada nos países em desenvolvimento, como a cultura indígena), as culturas alternativas ou subculturas (um solo frutífero para a alta cultura), e ainda as culturas contrárias (por exemplo, do antigo movimento dos trabalhadores, dos desempregados de hoje). Basicamente, sustenta-se uma abertura cultural que albergue sedimentação (tradição), transformações (inovações) e pluralidades (pluralismos).

Dito isso, convém sublinhar que, neste trabalho, pensando “numa ‘Constituição do pluralismo’, entende-se que o conceito aberto e plural de cultura é simplesmente coerente”⁷ (HÄBERLE, 2002, p. 190, tradução nossa), e a Constituição é, antes de tudo, cultura (no sentido que fora exposto).

Faz-se a ressalva de que se toma cultura no sentido anteriormente exposto por se saber que, na sociedade atual, tida como sociedade de mercado, de consumo e de informação (SILVEIRA, 2007) – Lipovetsky (2011) fala da sociedade hipermoderna, na qual o modelo de mercado e seus critérios operacionais

⁷ No texto original: “[...] en una ‘Constitución del pluralismo’ el concepto abierto y plural de cultura es sencillamente coherente. [...]” (HÄBERLE, 2002, p. 190).

conseguiram imiscuir-se até na conservação do patrimônio histórico, transformando a antiguidade e a nostalgia em argumentos comerciais, bem como em ferramentas mercadológicas –, a cultura é tida como mercadoria e, como tal, teria seu “valor” determinado pelo mercado/pelo capital (concretamente, por seus detentores).

Adorno e Horkheimer já falavam, em 1947, em sua “Dialética do Esclarecimento”, de uma “indústria cultural” consoante a qual a cultura constitui mercadoria a ser consumida por homens – os consumidores, para eles, seriam os trabalhadores e empregados, os lavradores e os pequenos burgueses – “presos em corpo e alma”, que sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Nessa indústria cultural, sobreviveria a tendência do liberalismo – sabidamente, este se rege pelo mercado e, conseqüentemente, pelo mecanismo da oferta e da procura – a deixar caminho “livre” a seus homens, sendo que abrir caminho, para os liberais, seria função do mercado (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Eis que os produtos culturais encontrar-se-iam na esfera das mercadorias; os consumidores seriam reduzidos a um simples material estatístico; e o homem seria tido como ser genérico, um mero exemplar, fungível, nas palavras exatas de Adorno e Horkheimer (1947, p. 69), “[...] enquanto indivíduo, [o homem] é o absolutamente substituível, o puro nada [...]”, uma vez que a indústria se interessaria pelos homens apenas como clientes e empregados.

Para deixar mais claro a que se refere a indústria cultural, tomam-se as palavras de Rodrigues (2015, p. 129), no sentido de que ela “[...] diz respeito à transformação da cultura em negócio, controlada e calculada com base nas possibilidades de sucesso no mercado. [...]”.

Sobre a mercantilização da cultura, Silveira (2007) diz que, ao converter esta em uma nova necessidade de consumo, agora como valor de troca, alavancada pelos sistemas informacionais e de telecomunicações, vai constituindo uma cultura que se propõe global e universal, haja vista que o mercado é o padrão unificador, a referência balizadora, sob aparência da diversidade. Para tal autora, assim, a cultura como patrimônio da espécie teria sido subsumida pela cultura como patrimônio privado que beneficia apenas parcela minoritária da espécie.

Ante o exposto, não se desconsidera – e nem se poderia fazê-lo – a mercantilização da cultura e a existência de uma, por assim dizer, cultura de mercado, porém, nesta tese, focaliza-se um conceito aberto e plural de cultura, como propõe Peter Häberle, tomando-a, inicialmente, como contrária à natureza, e considerando

suas dimensões tradicional, inovadora e pluralista. Tal visão coaduna-se com a percepção de que as culturas são híbridas, e que, assim,

[...] A fluidez das comunicações facilita-nos apropriarmo-nos de elementos de muitas culturas, mas isto não implica que as aceitemos indiscriminadamente [...]. De todo modo, a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbios, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos [...] (CANCLINI, 2015, p. XXXIII).

Não há como negar – menos ainda, ignorar –, no atual estágio das coisas, que os processos de hibridação – e por hibridação, entenda-se contatos/misturas interculturais – regem a sociedade atual e trabalham, conforme fala Canclini (2015), em relação à desigualdade entre as culturas, com possibilidades de apropriação de várias simultaneamente em classes e grupos diferentes, e a respeito das assimetrias do poder e do prestígio. Assim, no estudo ora proposto, considerar-se-ão as diferenças culturais entre o Estado brasileiro e a Organização das Nações Unidas, mas, também, não se perderão de vista as relações culturais estabelecidas.

Após falar de cultura, sem esquecer que esta também é objeto da Constituição (MIRANDA, 2017), direcionando o olhar para a categoria normativa de cultura, mencionada por Santaella (2003), trata-se mais especificamente de cultura constitucional, frisando que a Constituição não é apenas um texto jurídico ligado a seus instrumentos de interpretação, sendo o fato de se poder viver numa Constituição ou dispor de uma Constituição viva necessário, sobretudo porque conta também com a mentalidade dos povos e sua herança cultural (VALADÉS, 2009). Constituição é “un estadio cultural”, de maneira que toda Constituição de um Estado constitucional vive, em última instância, da dimensão do cultural (HÄBERLE, 2007). A Constituição é um fenômeno cultural por não poder ser compreendida fora da comunidade da qual provém, e por constituir, em si mesma, uma obra e um bem de cultura (MIRANDA, 2017). Em consequência, consoante observa Miranda (2017), a Constituição só se torna efetiva e perdura quando o empenho em conferir-lhe realização estiver em consonância com o sentido de seus princípios e preceitos, o que depende do grau de cultura constitucional que se tenha atingido. Daí a importância de uma Pedagogia Constitucional (HÄBERLE, 2011), que viabilize esse grau de cultura ao povo do Estado constitucional.

Perseguindo essa perspectiva, vê-se que os fins da educação – entendidos por Häberle (2007) como condições de base para a Constituição do pluralismo – são

particularmente ricos em conteúdo cultural e alusão à cidadania, merecendo, assim, realce e enfoque. Dentre eles, encontram-se os direitos humanos e fundamentais, objeto da educação em direitos humanos.

Além do mais, é cabível referenciar um Direito Constitucional da cultura, em que a Constituição estabelece igualmente os valores que preparam para uma sociedade aberta no âmbito cultural, por exemplo, para a tolerância e o respeito à dignidade de outrem (HÄBERLE, 2002), e é tida como processo público ao considerar que todos estão inseridos no processo de interpretação da Constituição (HÄBERLE, 1997).

Sob esse entendimento, é preciso discorrer sobre os fenômenos da interconstitucionalidade, da interculturalidade, da interparadigmaticidade constituinte e da intersemiotividade constitucional, todos desenvolvidos por Canotilho (2017).

Pois bem, como já mencionado no introito deste trabalho, a interconstitucionalidade estuda as relações interconstitucionais (entre Constituições), sejam elas de convergência ou concorrência; e é expressão da intraorganizatividade, uma vez que, nela, se autodescrevem as identidades nacionais, estando a autodescrição da organização superior no campo da interorganizatividade.

Como explica Canotilho (2017, p. 269), “[...] Autodescritivamente, os textos constitucionais nacionais conservam a memória e a identidade política e, quando inseridos numa rede interconstitucional, assumem-se sempre como auto-referência”. Logo, eles mantêm a autorreferência dos sistemas nacionais mesmo quando entram na rede interorganizativa.

A interculturalidade – dentro da qual a definição de intercultura aponta para a ideia de partilha de culturas –, por sua vez, pressupõe uma interculturalidade constitucional cujos conceitos-base são o de Constituição cultural e o de Estado constitucional cultural (CANOTILHO, 2017). E, ao falar de Constituição cultural, não se pode deixar de lado a prudência, recomendada por Miranda (2017), que se deve ter ao encarar tal expressão, posto que isso não deve acarretar a pulverização, a perda de unidade sistemática da Constituição ou o retorno a uma mera exegese, pois, deve-se recordar que não existe uma Constituição cultural independente da Constituição política, da Constituição do Estado.

Frise-se que a interconstitucionalidade e a interculturalidade oferecem os espaços para o pluralismo de intérpretes (CANOTILHO, 2017), sendo que a primeira coloca dois paradigmas constituintes em rede, no caso, o paradigma fundacional –

consoante ele, a norma fundamental é constituída como norma individual relacionada a determinado(s) ato(s) constituinte(s) – e o paradigma não fundacional – de acordo com este, a norma fundamental é constituída como norma geral, sendo a competência reclamada por atos de outra natureza –, os quais podem ser encontrados, respectivamente, por exemplo, em Portugal e no Reino Unido.

Além disso, a interconstitucionalidade sugere intersemioticidade, no sentido de que ela não dispensa a investigação de um conjunto de regras respeitantes à produção e interpretação dos textos constitucionais, bem como dos discursos e das práticas com elas relacionados (CANOTILHO, 2017), tendo o tato hermenêutico, nesse caso, pouco a ver com formalismos e positivismos. Eis que as Constituições desempenham funções de integração cultural e de cartas vivas de identidade nacional, e o avanço será auferido por intermédio de interpretações abertas.

Percebe-se que quem muito trabalha esses fenômenos, especialmente a interconstitucionalidade, é Peter Häberle, através do que ele considera o quinto método de interpretação, isto é, da comparação jurídica (HÄBERLE, 2007, 2009a). Ainda que, nesta tese, não se objetive estudar a cultura constitucional de dois ou mais Estados Constitucionais, como se estudará a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa da ONU e do Brasil, ter-se-á em conta tais fenômenos, em especial a interculturalidade, quer dizer, a relação entre a cultura jurídica da ONU e a cultura constitucional brasileira, em outras palavras, a construção de uma cultura de direitos humanos e de uma cultura de direitos fundamentais, respectivamente.

Ao se referir à cultura de direitos humanos, não se pode olvidar que ela se configura como opção em busca de enraizamento universalista, porém, para ela, resta uma tarefa: a de construir uma epistemologia que, de uma só vez, quebre a concepção abstrata sistêmica, e não incorra em particularismos que a tornem impossível (SILVEIRA, 2007). Faz-se imprescindível uma socialização cultural – por socialização cultural, Silveira (2007) define a atividade constante, da duração da vida das pessoas e, para além delas, das sociedades –, mais compatível com os direitos humanos, que não perca de vista que, na cultura de direitos humanos, estão inscritas tanto a universalidade quanto as particularidades, de maneira que “[...] O que nos une, não pode ignorar o que nos separa. De igual modo, o que nos separa, não pode ignorar o que nos une” (SILVEIRA, 2007, p. 272).

Deve-se consignar ainda que, embora não busque (de modo imediato) um enraizamento universalista, a cultura de direitos fundamentais de um Estado constitucional não se constrói *per se*, espelha-se na cultura de outros Estados Constitucionais, bem como observa a cultura de direitos humanos traçada a nível da sociedade mundial. Por conseguinte, observa a cultura que é edificada pela organização internacional responsável por promover e estimular o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para todos, ou seja, da Organização das Nações Unidas.

Por fim, vale destacar que ambas as culturas – ao afirmar isto, Mazzuoli (2017) se refere à cultura de direitos humanos, porém, não cabe excluir a cultura de direitos fundamentais – decorrem (se em processo de construção, decorrerão) do processo de educação em direitos humanos, objeto de reflexões na seção seguinte.

1.3 A educação como processo e como direito de cidadania na sociedade aberta: caminhos para a educação em direitos humanos

Antes de tudo, convém reiterar que o Estado encontra-se em crise (BAUMAN; BORDONI, 2016). Por falar em Estado, é válido esclarecer que, apesar de se ter conhecimento do Estado capitalista, de que o Estado constitui um aparato necessário à reprodução capitalista, o qual assegura a troca das mercadorias e a exploração da força de trabalho sob forma assalariada, quer dizer, que ele é um fenômeno especificamente capitalista (MASCARO, 2013) – tanto que ele se vale de Aparelhos Ideológicos, como a escola, para alcançar o resultado da reprodução das relações de produção (ALTHUSSER, 1980) –, observando que o objeto de estudo será investigado em documentos normativos, neste trabalho, enfoca-se uma concepção estritamente jurídica de Estado, de acordo com a qual ele é tido, inicialmente, como um complexo jurídico, político e social, que envolve a administração de uma sociedade em um território, e é dotado de poder autônomo, logo, cujos elementos são população, território e soberania (NADER, 2007).

Dentro do recorte teórico do Direito Internacional dos Direitos Humanos e do Direito Constitucional Internacional, compreende-se o Estado como detentor da responsabilidade primária pela observância dos direitos humanos (TRINDADE, 1997a, 1997b, 2000) e dos direitos fundamentais. Nesta tese, frisa-se o Estado como comunidade política cujo fundamento antropológico-cultural reside na dignidade

humana e que encontra sua estrutura organizativa na democracia (HÄBERLE, 2002). Em outras palavras, destaca-se o Estado constitucional, tratado na seção anterior; e, além disso, focaliza-se o Estado Social e Democrático de Direito. Pode-se afirmar mesmo que, embora essa crise seja do Estado capitalista – e isso não há como negar –, ela afeta, sobremaneira, o Estado (sua faceta) prestacional, o qual, consoante Häberle (2019), exige e distribui prestações, e, assim, efetiva direitos fundamentais, como “Estado dos Direitos Fundamentais”.

Deveras, com essa crise do Estado, os serviços sociais que a ele compete ofertar, como é o caso da educação, são afetados, de modo que, igualmente, acham-se em crise. Pode-se declarar a existência de uma crise na educação e de uma crise da escola (LAVAL, 2019), assim como de uma crise da universidade (BORGES, 2018), e ainda de uma crise do sistema público de ensino (MÉSZÁROS, 2019).

Nesse cenário de crise(s), merece realce a crise financeira de 2008, a qual afetou os direitos sociais, dentre os quais o direito à educação, sem dúvida. Em síntese, essa crise, que se inicia nos Estados Unidos da América (EUA), mas acaba afetando todo o mundo, foi uma crise do capitalismo financeirizado, e teve como cerne a supervalorização da finança e a titularização do poder por outros que não o Estado, por exemplo, pelos bancos mundiais. No capitalismo financeirizado de cariz neoliberal (ROCHA JÚNIOR, 2013, 2015), fase ainda atual do capitalismo, como reflexo da centralidade da finança/do dinheiro, notabiliza-se, conforme diz Gonzalez (2020), a transformação de tudo e de todos em mercadorias, não escapando dessa lógica a educação. Como constata Rocha Júnior (2013, p. 13), “[...] o modo de produção capitalista em sua fase neoliberal de cariz financeirizado procura cada vez mais segmentos da economia que constituam grandes filões para o lucro”, encontrando, dentre outros, a educação.

Estudando justamente, dentro do âmbito interno, os efeitos da crise financeira de 2008 no direito à educação, Gonzalez (2020), além de conceituar crise, pensar a crise financeira de 2008 e delinear os direitos sociais e o direito à educação, reflete sobre os impactos dessa crise nos direitos de segunda dimensão, particularmente, neste último, expondo vários impactos, dentre os quais consta a aprovação de normas que reforçam o modo de produção capitalista, a exemplo da Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que delimita um teto para os gastos públicos em áreas sociais pelos próximos vinte anos. Após a análise, em suas conclusões, a autora sustenta que,

Qualquer que seja o caminho, e acerca deste não há certezas, faz-se necessário procurar uma saída para este mundo pautado pela reificação e pela financeirização da riqueza, inclusive e fundamentalmente da vida em todas suas dimensões e sentidos, a fim de tutelar o ser humano, sua humanidade, e não o capital-dinheiro que o reifica (GONZALEZ, 2020, p. 107).

Não obstante se perceba que a educação (no Brasil) tenha deixado, ao longo do tempo, de ser – mais acertadamente, sido cada vez menos – um “direito” para se transformar paulatinamente numa mercadoria lucrativa, segundo constata Rocha Júnior (2013) – não à toa Sguissardi (2008) fala que a educação passou a ser uma mercadoria vendida no mercado educacional (“educação-mercadoria”), bem como um insumo para produção de outras mercadorias (“mercadoria-educação”) –, é certo que ela também constitui um direito social, previsto no texto constitucional, mais precisamente em seu artigo 6º, e, como tal, carece da ação do Estado brasileiro para se concretizar. Nesse sentido, Pessoa (2011, p. 113) diz que “A educação é direito social inalienável e cabe ao Estado sua oferta [...]”.

À vista disso, considerando que o Estado foi expropriado de parcela de seu antigo poder (a presente crise difere à medida que é vivida numa situação de divórcio entre poder e política), e que o neoliberalismo retira dele a responsabilidade, fazendo-o renunciar às suas prerrogativas, verifica-se, de um lado, sua incapacidade de prover serviços sociais adequados (BAUMAN; BORDONI, 2016), entre eles, a educação; mas, de outro, consoante previsto no ordenamento interno (sem olvidar a ordem jurídica internacional), tem-se o reconhecimento do direito à educação e a exigência de um Estado garantidor. Diante desse cenário paradoxal, torna-se extremamente necessário pensar em alternativas para efetivar o direito à educação, ainda mais porque ele é um direito de cidadania (BORGES, 2008; TRINDADE, 2017), sem cuja efetividade os outros direitos, possivelmente, não se realizarão.

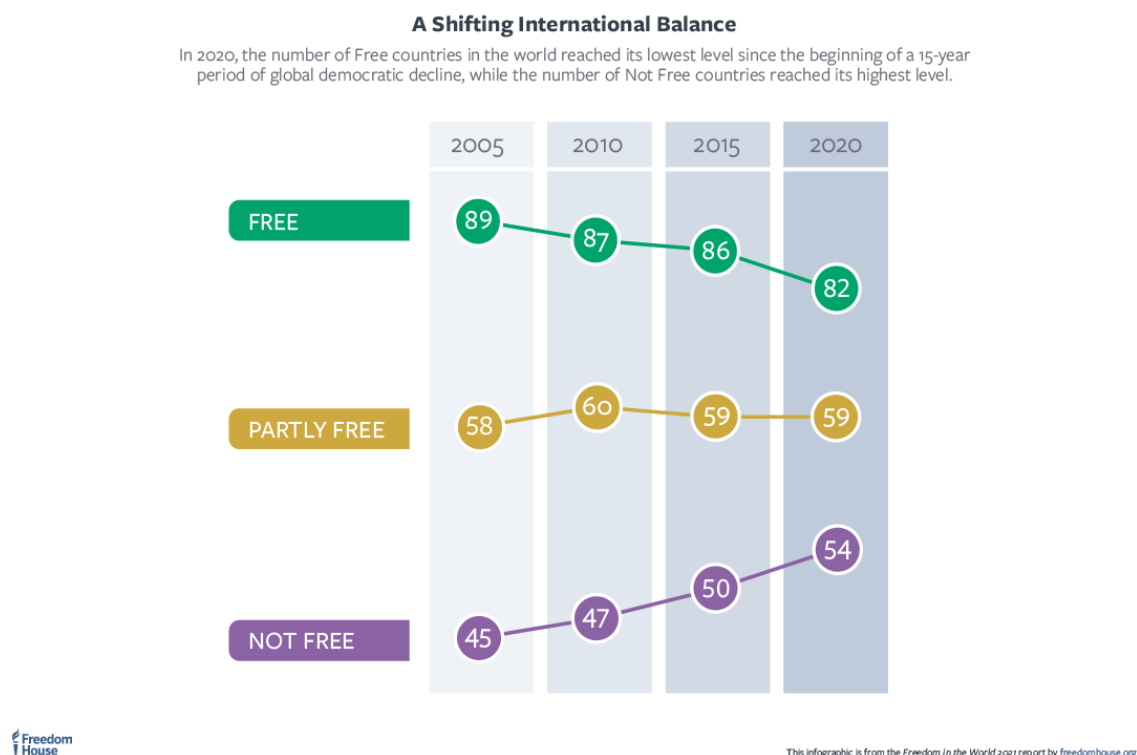
A educação, realmente, possui dupla faceta, sendo, ao mesmo tempo, um direito (humano e fundamental) e um instrumento para consecução de outros direitos. Corroborando esse entendimento, Borges (2009, p. 16) diz que “[...] a educação assume papel fundamental, sendo colocada como instrumento voltado para a promoção dos direitos humanos, mas, sobretudo, reconhecida como um direito, em todos os seus níveis [...]”.

Neste momento, compete refletir sobre a educação, sendo que, para tanto, previamente, faz-se imprescindível considerar o regime político dentro do qual ela deve ser desenvolvida, levando-se em conta que, a depender do regime adotado, ela poderá ser objeto de restrição ou de ampliação de liberdades.

Primeiramente, é preciso salientar que os regimes ditatoriais e parcialmente livres preponderam, atualmente, no mundo. Com efeito, segundo consta no Relatório *Freedom in the World 2021* (traduzindo, Liberdade no Mundo 2021), na atualidade, há 82 países democráticos (*free*), 59, parcialmente livres (*partly free*) e 54, ditatoriais (*not free*), somados, respectivamente, a 1, 4 e 10 territórios nas referidas situações (FREEDOM in the World 2021: Democracy under Siege, 2021).

Como se não bastasse o predomínio dos regimes não livres/ditatoriais, o mundo enfrenta uma recessão democrática que só se aprofunda, tanto é assim que o ano de 2020 representou o 15º ano consecutivo de declínio da liberdade global:

Figura 1 – Balanço da situação da liberdade no mundo nos últimos 15 anos



Fonte: FREEDOM in the World 2021: Democracy under Siege (2021, p. 4)

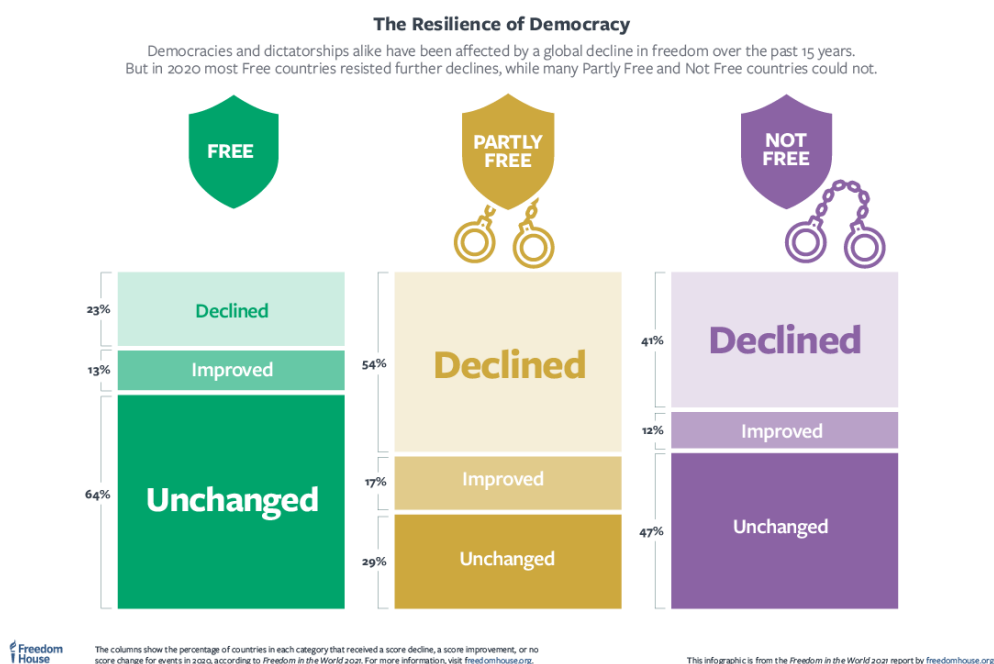
Conforme descrito nessa figura e pode ser facilmente constatável, o número de países democráticos reduziu desde 2005, chegando a seu nível mais baixo; enquanto o número de países ditatoriais aumentou desde então, alcançando

seu nível mais alto. No que concerne ao ano de 2020, objeto de estudo pela *Freedom House* (organização que classifica o acesso das pessoas aos direitos políticos e liberdades civis em 210 países e territórios) no Relatório de 2021, contribuíram para esse quadro, sobretudo, a pandemia, a insegurança econômica e física, e os violentos conflitos.

Acrescente-se que, ao comparar os dados constantes nesse Relatório mais recente e no Relatório Liberdade no Mundo 2019, de acordo com o qual havia 86 países democráticos (*free*), 59, parcialmente livres (*partly free*) e 50, ditatoriais (*not free*), somados, respectivamente, a 1, 5 e 8 territórios (FREEDOM in the World 2019: Democracy in Retreat, 2019), não só se confirma a recessão democrática e o avanço ditatorial, fatos, sem dúvida, preocupantes, como a construção de um mundo cada vez mais violador dos direitos humanos, razão pela qual a educação em direitos humanos se torna ainda mais necessária, para a construção de uma cultura diversa (de direitos humanos e de direitos fundamentais).

A despeito de tudo isso, há um ponto positivo que merece menção, qual seja, a força da democracia:

Figura 2 – A força da democracia



Fonte: FREEDOM in the World 2021: Democracy under Siege (2021, p. 4)

Não obstante o quadro de recessão, a democracia tem se mostrado resiliente e tem resistido aos repetidos golpes.

É necessário sublinhar que o regime democrático é o ambiente propício para a defesa, a inclusão e a promoção dos direitos humanos; e, por isso, embora se saiba que os regimes ditatoriais e parcialmente livres preponderam no mundo, entende-se cabível analisar a educação justamente nas democracias ou, em outras palavras, nas sociedades abertas (POPPER, 1998).

Faz-se essa afirmação não desconsiderando o fato de que as democracias podem morrer nas mãos de líderes eleitos, decair aos poucos (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018) – o que fora exposto a partir do Relatório Liberdade no Mundo 2021 já revela essa possibilidade –, mas, considerando-se que o terreno democrático é o único espaço propício para o efetivo respeito aos direitos humanos, e ainda para a construção da cidadania (LIMA, 2013), bem como que “[...] a aceitação de uma política má numa democracia [...] é preferível à subjugação por uma tirania, por sábia ou malévola que esta seja [...]” (POPPER, 1998, p. 140).

Neste instante, pode-se estar questionando: o que exatamente é uma sociedade aberta?

Para responder a essa pergunta, deve-se partir da distinção entre ela e a sociedade fechada. Como explica Popper (1998), as expressões “sociedade aberta” e “sociedade fechada” foram usadas pela primeira vez por Henri Bergson em “As duas fontes da moral e da religião”, obra cuja edição inglesa data de 1935, havendo similitude entre o uso que ele e este fazem das duas designações, e uma diferença principal, qual seja:

[...] Em minha obra, essas expressões indicam, por assim dizer, uma *distinção racionalista*; a sociedade fechada se acha caracterizada pela crença nos tabus mágicos, enquanto a sociedade aberta é aquela em que os homens aprenderam, até certa extensão, a ser críticos com relação a esses tabus, baseando suas decisões na autoridade de sua própria inteligência (depois da devida análise). Bergson parece pensar, pelo contrário, numa espécie de *distinção religiosa*. Isso explica por que razão pode considerar a sociedade aberta como o produto de uma intuição mística, enquanto eu sugiro [...] que o misticismo pode ser interpretado como expressão do anseio pela perda da sociedade fechada e, portanto, como uma reação contra o racionalismo da sociedade aberta [...] (POPPER, 1998, p. 219-220, grifos do autor).

Pode-se depreender, então, que, para Popper (1998), a sociedade fechada refere-se à sociedade mágica, enquanto que a sociedade aberta, à sociedade racional. De fato, Popper (1998) denomina a sociedade mágica, tribal ou coletivista por sociedade fechada (também chamada de tirania, ditadura ou totalitarismo), e a

sociedade em que os indivíduos são confrontados com decisões pessoais por sociedade democrática (em outros termos, fala-se de sociedade aberta).

Explicitando melhor seu ponto de vista, o referido autor declara que uma sociedade fechada pode ser comparada a um organismo, assemelhando-se ela a uma tribo por ser uma unidade semiorgânica cujos membros são mantidos juntos por laços semiorgânicos, a exemplo do parentesco. À vista disso, suas instituições são sacrossantas ou tabus. A sociedade aberta, por seu turno, não revela aparência com um organismo, visto que, nela, há membros lutando por se elevar socialmente e tomar o lugar de outrem, enquanto, em um organismo, não há essa tendência.

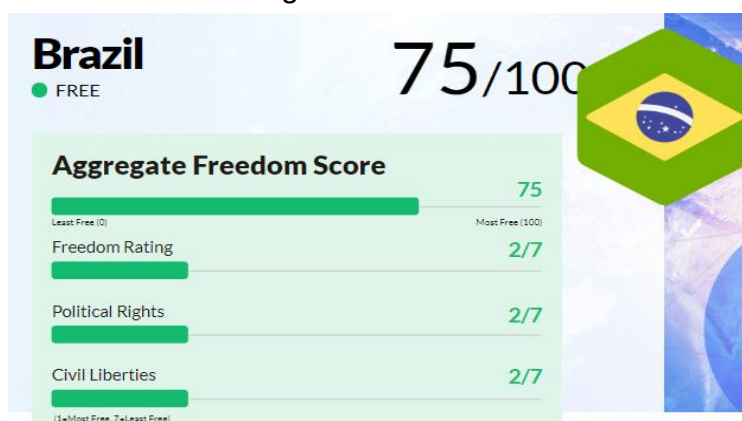
Importa dizer ainda que, na sociedade aberta, os governados podem se livrar dos governantes utilizando simplesmente as instituições democráticas. Isso pode ser concretizado, por exemplo, por meio das eleições gerais. Já na sociedade fechada, os governados não podem se livrar dos governantes – e, na maioria dos casos, não conseguem fazê-lo – senão por meio de revoluções vitoriosas.

Cabe realçar que, ao traçar esses dois conceitos, Popper (1998) não desconsiderou o fato de que a atitude mágica ainda existe. Com efeito, ele observa que essa atitude não desapareceu de modo algum, nem mesmo nas sociedades mais abertas que a civilização alcançou; no entanto, a sociedade fechada cai quando o temor sobrenatural, que a ordem social inspira, dá lugar a uma interferência ativa e à busca consciente de interesses pessoais ou coletivos (POPPER, 1998).

Ter-se-ia, assim, a transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, o que é descrito por Popper (1998) como uma das mais profundas revoluções por que passou a humanidade.

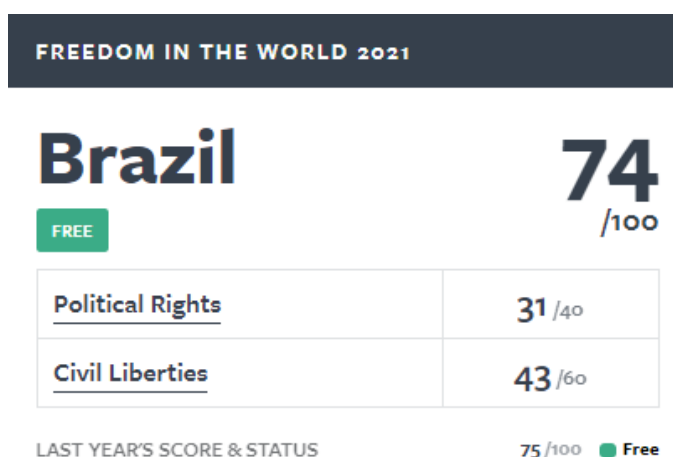
A partir dessas premissas, cabe dizer que o Brasil é tido como país livre (*free*) ou, em outras palavras, detentor de um regime democrático, constituindo, portanto, uma sociedade aberta. Apesar disso, não se pode deixar de mencionar que esse Estado também tem enfrentado retrocesso em sua democracia. Para verificar isso, basta observar a avaliação da *Freedom House* ao tratar da liberdade no Brasil em 2019 e 2021:

Figura 3 – Perfil do Brasil segundo o Relatório Liberdade no Mundo 2019



Fonte: FREEDOM in the World 2019: Brazil (2019, p. 1)

Figura 4 - Perfil do Brasil segundo o Relatório Liberdade no Mundo 2021



Fonte: FREEDOM in the World 2021: Brazil (2021, p. 1)

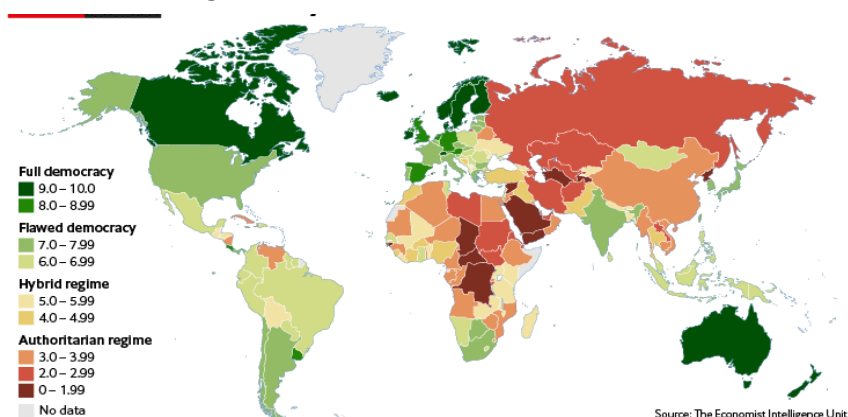
Note-se que, não obstante a qualificação como *free* tenha se mantido, houve uma baixa de 1 (um) ponto.

O Índice da Democracia de 2018 (o Índice da Democracia foi criado em 2006 pelo *The Economist Intelligence Unit* para examinar o estado da democracia em 165 países e 2 territórios, e se baseia em cinco categorias, isto é, processo eleitoral e pluralismo, funcionamento do governo, participação política, cultura política e liberdades civis), por seu turno, inclui o Brasil dentre as democracias falhas (*flawed democracy*), enquadramento este que é mantido no Índice da Democracia de 2020, o que evidencia a necessidade de reforçar as instituições e os princípios democráticos no país.

A classificação feita pelo Índice da Democracia, conforme os critérios de democracia plena (*full democracy*) ou falha (*flawed democracy*), de regime híbrido

(*hybrid regime*) ou de regime autoritário (*authoritarian regime*), em 2018, pode ser compreendida a partir de uma figura que engloba todos os países:

Figura 5 – Índice da Democracia em 2018



Fonte: DEMOCRACY Index 2018 (2018, p. 2)

É importante esclarecer que, em 2018, ao Brasil foi atribuída a pontuação geral de 6.97, enquanto que, em 2020, a de 6.92, o que ratifica a recessão democrática constatada no Relatório Liberdade no Mundo 2021. Mais detalhadamente, tem-se que, de acordo com o Índice da Democracia de 2020, o Brasil ocupa a 49ª posição no quadro geral dos países e, no âmbito regional, da América Latina e do Caribe, a 9ª posição. Países como Uruguai (posição 15 no quadro geral e 1 no regional), Chile (posição 17 no quadro geral e 2 no regional) e Costa Rica (posição 18 no quadro geral e 3 no regional), por exemplo, estão mais bem classificados quanto ao estado da democracia, tanto que são tidos como democracias plenas (DEMOCRACY Index 2020, 2020).

Não obstante se constate que as sociedades abertas não preponderam no mundo atual, entre uma sociedade aberta e uma sociedade fechada, deve-se optar pela primeira, dado que “[...] a única forma em que se pode sobreviver com justiça social é sempre estar dirigido a uma sociedade aberta [...]” (VALADÉS, 2009, p. 76). De resto, para se permanecer humano, só existe um caminho – o caminho para a sociedade aberta (POPPER, 1998).

Posto isso, é preciso pensar ainda em que consiste a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição, tendo em vista o papel fundante da Constituição para a sociedade e para o Estado (MENDES, 1997), e que a interpretação constitucional é

um elemento da sociedade aberta, elemento resultante desta e também formador dessa sociedade (HÄBERLE, 1997).

A teoria da sociedade aberta dos intérpretes da Constituição, de Peter Häberle, foi consignada em livro lançado na Alemanha em 1975, cujo título original era: *Die offene gesellschaft der verfassungsinterpreten. Ein Beitrag zur pluralistischen und “prozessualen” Verfassungsinterpretation* (A sociedade aberta dos intérpretes constitucionais. Contribuição para a interpretação constitucional pluralista e “procedimental”).

Trata-se de obra na qual o autor além de propugnar pela adoção de uma hermenêutica constitucional adequada à sociedade aberta, opõe-se a um modelo de interpretação constitucional de uma sociedade fechada, levando em consideração que este reduz seu âmbito de investigação ao se concentrar na interpretação constitucional dos juízes e nos procedimentos formalizados (HÄBERLE, 1997).

Em suma, esse autor levanta a questão dos participantes da interpretação e tem como tese a que não há um *numerus clausus* (número fechado ou taxativo) de intérpretes da Constituição (HÄBERLE, 2007). Melhor esclarecendo sua tese, Häberle (1997, p. 13, grifos do autor) diz:

[...] no processo de interpretação constitucional estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se um elemento cerrado ou fixado com *numerus clausus* de intérpretes da Constituição.

Isso significa que não apenas os intérpretes jurídicos (tidos como intérpretes da Constituição em sentido estrito) estariam autorizados a interpretar a Constituição, serem seus legítimos intérpretes, como quaisquer cidadãos (considerados intérpretes da Constituição em sentido amplo), isso porque quem tem relação com as formas, seja consciente ou inconscientemente, participa de sua interpretação (VALADÉS, 2009). Eis que se sustenta a democratização da interpretação constitucional, uma vez que todo aquele que vive a norma – importa salientar que esta não é decisão prévia, simples e acabada, segundo Häberle (1997) –, a interpreta, e os intérpretes jurídicos não são os únicos (HÄBERLE, 2007). Considera-se, com efeito, que todos estão inseridos no processo de interpretação constitucional, de modo que, como diz Häberle (2016), as “Constituições vivas” são obra de todos os intérpretes constitucionais da sociedade aberta.

Como explica Häberle (2011, p. 2), “[...] a ideia da sociedade aberta dos intérpretes da Constituição significa que toda e qualquer pessoa que leia livremente a Constituição acaba sendo co-intérprete do texto”.

Considerando que, segundo essa teoria, quem quer que viva a Constituição contribui para sua interpretação, faz-se essencial a colaboração de todos nesse processo, tanto dos intérpretes em sentido estrito como dos intérpretes em sentido amplo.

Em se falando de interpretação da Constituição, é preciso destacar que esta estrutura não apenas o Estado em sentido estrito, mas também a própria esfera pública, dispendo sobre a organização da sociedade (HÄBERLE, 1997), razão pela qual todos estão – pelo menos, devem estar – envolvidos no processo de sua interpretação. Consoante Häberle (2016), a Constituição define valores que consolidam culturalmente a sociedade aberta, daí a relevância de uma Pedagogia Constitucional que tome a Constituição como fim da educação. Aliás, como defende Häberle (2009a), o próprio paradigma da sociedade aberta dos intérpretes constitucionais deve ser objeto da Pedagogia.

Isso posto, deve-se perceber – igualmente, tem de se ensinar e aprender – que a interpretação constitucional não é um evento exclusivamente “estatal”, porém, uma atividade que concerne a todos, haja vista que se trata de um processo aberto, que conhece possibilidades e alternativas diversas (HÄBERLE, 1997). Neste trabalho, em consonância com Häberle (2007), contrapondo-se ao que tradicionalmente se entende por interpretação (uma atividade que está encaminhada, consciente e intencionalmente, à compreensão e explicação de uma norma), toma-se um conceito de interpretação mais amplo, que considera que os cidadãos e os grupos, os órgãos do Estado e a opinião pública são forças produtivas da interpretação.

Discorrendo sobre a ideia central da tese da sociedade aberta dos intérpretes, Costa (2013) menciona que todos que vivem a Constituição participam de sua interpretação, colaborando com a compreensão de seus preceitos. Além disso, ele enfatiza que a preocupação central dessa teoria gira em torno dos participantes desse processo, ou seja, da discussão sobre quem pode participar, sendo suplementar a questão de como se dá essa participação.

Com base em Costa (2013), pode-se sintetizar a referida teoria a partir de quatro tópicos: a) ela cuida da possibilidade de ampliação dos agentes responsáveis pela interpretação da norma constitucional; b) tal ampliação não afeta só o aspecto

quantitativo; c) a atenção aos métodos que instrumentalizam a participação no processo interpretativo é suplementar, mas requer cuidados; e d) a participação dos integrantes da sociedade aberta nesse processo desenvolve maior concretude constitucional.

Note-se que a ideia da sociedade aberta dos intérpretes constitucionais decorre da consideração da realidade, de tal maneira que a práxis atuará na legitimação da teoria, e não o contrário (HÄBERLE, 1997). Isso se reflete como traço do concretismo jurídico, cujos defensores, incluindo Peter Häberle, veem a necessidade de entrelaçamento entre a realidade e a Constituição.

A despeito de existirem críticas a essa teoria, algumas antevistas pelo próprio Häberle em sua obra, tal qual a assertiva de que a interpretação constitucional poderá dissolver-se em um grande número de interpretações e de intérpretes (HÄBERLE, 1997); e outras feitas por autores diversos, a exemplo de Costa (2013) que problematiza, dentre outros, o uso do discurso de abertura em prol da defesa dos interesses daqueles que detêm maior poder de pressão sobre as instituições político-jurídicas do país, sustenta-se ela neste trabalho, tendo em vista seu viés teórico democrático, fundado na ampla participação no processo de interpretação constitucional.

Deveras, sublinha-se que, com essa proposta, tem-se a democratização da interpretação constitucional, o que significa que a teoria da interpretação deve ser garantida sob a influência da teoria democrática (HÄBERLE, 1997).

Como afirma Häberle (1997), a democracia não se desenvolve somente no contexto de delegação de responsabilidade do povo para os órgãos estatais, prosperando ainda, em uma sociedade aberta, por meio de formas de mediação do processo público e pluralista da política e da práxis, especialmente mediante a realização de direitos fundamentais. Na verdade, cada cidadão é considerado legítimo intérprete da Constituição, razão pela qual se pode falar, mais apropriadamente, em “democracia do cidadão”, quer dizer, da democracia como domínio do cidadão, de uma democracia a partir dos direitos fundamentais.

Em uma sociedade aberta ainda, torna-se crucial formar cidadãos para o pluralismo, para respeitar a dignidade dos outros, para, enfim, resguardar e promover os direitos humanos, os quais devem ser inculcados já nas escolas (VALADÉS, 2009) e para cuja proteção todos têm uma função a cumprir. Requer-se, portanto, uma

educação em direitos humanos, a ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, assim como na educação não formal e informal.

Considerando que a educação em direitos humanos compõe-se de dois elementos, quais sejam, educação e direitos humanos, e que estes foram debatidos na primeira seção deste capítulo, convém tratar agora da educação, considerando-a não só como um processo quanto como um direito.

A princípio, poder-se-ia dizer simplesmente que a educação corresponde ao ato ou efeito de educar(-se), tal qual, comumente, está contido nos dicionários – pode-se citar como exemplo o dicionário de autoria de Ferreira (2010) –, porém, essa concepção é simplória, como alega Gonzalez (2021), sendo necessário esclarecer que educação se almeja e para quem.

Antes disso, contudo, é crucial esclarecer que, embora se enfoque a educação formal nesta tese, persegue-se uma concepção mais ampla de educação, que, em conformidade com Mészáros (2019), inclui todos os momentos da vida ativa do indivíduo, podendo-se afirmar que muito de seu processo contínuo de aprendizagem está fora das instituições educacionais formais. À vista disso, deve-se destacar que a “educação” constitui uma prática social, que se realiza além do espaço escolar e abrange práticas culturais, dos movimentos sociais etc., diferenciando-se do “ensino” que remete às atividades realizadas na escola, no âmbito formal (BORGES, 2009).

Apesar de já se saber que a educação abrange não apenas a educação formal e que ela é uma prática social mais ampla que o ensino, restam algumas questões fundamentais, sem as quais não se poderia compreendê-la verdadeiramente: afinal, que educação se almeja e para quem?

Primeiramente, com base em Freire (2011), é preciso frisar que a ação humana envolve finalidades sem o que não seria práxis – para Freire (2011), esta corresponde à unidade ação-reflexão –, ideia que se estende à prática educativa. Com efeito, é preciso considerar a impossibilidade de uma educação neutra e que, assim sendo, toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo (FREIRE, 2011), a depender da qual se falará de uma educação particular, distinta.

Pois bem, de acordo com uma concepção “digestiva” ou “nutricionista” do conhecimento, referida por Freire (2011), o perfil de ser humano a que se faz menção é aquele cuja consciência é vazia e precisa ser enchida para poder conhecer, posto que conhecer seria “comer” e a consciência seria “um recipiente”; e o mundo é aquele

que deve ser mantido. Tal concepção embasa a prática educacional chamada de domesticadora, que tem como base a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos, em que estes são objetos passivos da ação dos primeiros (FREIRE, 2011). Em outros termos, faz-se alusão a uma educação como tarefa dominadora (FREIRE, 2011) ou ainda como prática da dominação (FREIRE, 2017). Na verdade, discorre-se sobre uma concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2017), de acordo com a qual “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2017, p. 81).

Em conformidade com tal visão de educação, sustenta-se a dicotomia entre o educador (o ser que sabe) e o educando (o ser que não sabe), considerando-se este como depositário e aquele como depositante, e a educação como ato de depositar (FREIRE, 2017). Em outras palavras, pode-se dizer que o educando é tido como “vasilha” (a ser enchida) e o educador como sujeito (a encher o primeiro). Melhor esclarecendo, conforme Freire (2017, p. 82-83), na concepção “bancária”,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Nessa concepção, promove-se a desumanização, na medida em que o homem é minimizado a objeto (FREIRE, 2014), falando-se, assim, de homem-objeto.

Por outro lado, consoante uma concepção “não digestiva” do conhecimento, os seres humanos seriam tidos como corpos conscientes que transformam o mundo, e cuja consciência deve ser crítica (FREIRE, 2011); e o mundo como passível de transformação. Essa concepção fundamenta a prática denominada de libertadora, com base na qual a educação “[...] é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico

[...]” (FREIRE, 2011, p. 146). De outro modo, refere-se a uma educação como tarefa humanizante (FREIRE, 2011) ou ainda como prática da liberdade (FREIRE, 2014, 2017). Aliás, trata-se de uma concepção problematizadora e libertadora da educação, para a qual, “[...] enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2017, p. 105).

Conforme essa concepção, exige-se a superação da contradição educador-educando, e se sustenta um termo novo: “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2017, p. 95). Ambos são tidos como sujeitos e, como leciona Freire (2017), a educação não constitui o ato de depositar à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.

Com base em Freire (2017), pode-se dizer ainda que a concepção problematizadora se empenha na desmitificação da realidade, enquanto a concepção “bancária” mistifica esta; que ela tem no diálogo o selo do ato cognoscente, enquanto a “bancária” nega o diálogo; que ela se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação dos homens sobre a realidade, enquanto a “bancária” inibe a criatividade; que ela parte do caráter histórico e da historicidade dos homens, enquanto a “bancária” termina por desconhecer os homens como seres históricos; que ela reforça a mudança, enquanto a “bancária” dá ênfase à permanência; que ela se faz revolucionária, não aceitando um presente “bem-comportado” ou um futuro pré-datado”, enquanto a “bancária” se faz reacionária, implicando o imobilismo; ela propõe aos homens sua situação como problema, enquanto a prática “bancária” enfatiza a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação; dentre outros.

Nessa concepção problematizadora, busca-se a humanização considerando a afirmação do homem como sujeito (FREIRE, 2014), falando-se, portanto, de homem-sujeito.

Ante o exposto, convém aclarar que se fala de dois tipos de ação cultural: uma ação cultural para a domesticação e uma ação cultural para a libertação. Segundo Freire (2011, p. 133),

Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda ‘sloganiza’. [...] o fundamental na primeira modalidade de ação cultural [...] é possibilitar a

estas [classes dominadas] a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

Eis que se postula, aqui, uma educação crítica e criticizadora pautada no método ativo, dialogal e participante (FREIRE, 2014). Para fins de esclarecimento, o diálogo, como explica Freire (2014, p. 141),

[...] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Acrescente-se que, segundo Freire (2017), o diálogo constitui o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, que não se esgota na relação eu-tu; tratar-se-ia de uma exigência existencial.

Em síntese, à semelhança de Gonzalez (2021), perseguindo os ensinamentos de Freire (2014), sustenta-se uma educação para a liberdade (e não para a alienação), e para o homem-sujeito (em detrimento do homem-objeto). Ademais, requer-se uma educação crítica e criticizadora (FREIRE, 2014), que propicie o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica nos sujeitos; e ainda humanista, que promova a humanização do educador e do educando (FREIRE, 2017), isso em contraponto, respectivamente, a uma transitividade ingênua e a uma educação “bancária”. E, para tanto, sublinha-se o método ativo, dialogal, crítico e criticizador, cujo elemento central (o diálogo) não se reduz a um ato de depósito de ideias de um sujeito no outro nem à simples troca de ideias a serem consumidas. Deveras, a educação deve colocar o sujeito em diálogo constante com o outro, e ser, como enfatiza Freire (2014), uma tentativa constante de transformação de atitude.

Esclarecido que educação se almeja e para quem, vale destacar ainda que ela desempenha três papéis: o primeiro consiste em possibilitar à pessoa seu pleno desenvolvimento, em outras palavras, propiciar ao estudante sua formação como indivíduo; o segundo reside em preparar este para o exercício da cidadania; e o terceiro, qualificá-lo para o trabalho (LIMA, 2013).

Sobre o primeiro papel, é pertinente aclarar que “o reconhecimento da importância da educação para a formação do indivíduo [...] remonta as [sic] primeiras sociedades politicamente organizadas” (LEAL; GORCZEWSKI, 2013, p. 214). Logo, a

educação é considerada valorosa há muito tempo, porém, não há muito que alcançou o reconhecimento jurídico. Com efeito, a partir da segunda metade do século XVIII foi que surgiu a oportunidade para esse reconhecimento – a instrução constitui direito previsto, por exemplo, na Constituição Francesa de 1793 –, mas ela não dispunha do mesmo *status* que os direitos de igualdade. As primeiras Constituições a reconhecê-la como direito (social) foram a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição Alemã de 1919.

Com relação ao segundo papel, fala-se mesmo de uma educação para a cidadania e de cidadania na educação (LIMA, 2013), de modo que a educação deve ser voltada para a edificação da cidadania e o respeito aos direitos humanos.

O terceiro papel se materializa através, basicamente, da formação profissional, como constata Lima (2013).

Sobre a educação como processo, importa reforçar que ela pode ser desenvolvida tanto na educação formal como não formal e informal, sendo que a educação escolar é composta da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da educação superior, conforme dispõe o art. 21 da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, como já indica seu título, as diretrizes e bases da educação nacional.

Em suma, a educação básica objetiva desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme está disposto no art. 22 da LDB. Já a educação superior, conforme o art. 43 da LDB, tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos

que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, [2021a], p. 19).

Deve-se destacar, também, que, ao Estado se atribui a obrigação pela prestação gratuita do serviço de educação básica (TRINDADE, 2017), em conformidade com o art. 208, I, da CF/88 e com o art. 4º, I, da LDB, nos quais se prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. No que diz respeito à educação superior, tem-se, por outro lado, que sua oferta gratuita será progressiva, e o acesso a ela se dará, conforme estabelecem o art. 208, V, da CF/88 e o art. 4º, V, da LDB, segundo a capacidade de cada um.

Pode-se afirmar que ambas, a educação básica e a educação superior, constituem direito de todos, contudo, enquanto se pode falar que a primeira é obrigatória; a segunda tem, como afirma Borges (2008), o mérito como fundamento do acesso e da permanência. Cabe enfatizar ainda, a partir de Borges (2018), que o vínculo da educação superior com a educação básica dá-se, especialmente, na formação de professores, tema que será tratado na próxima seção.

Além de perceber a educação como processo, é preciso considerá-la como direito humano e fundamental, reconhecido, por conseguinte, na ordem internacional (art. XXVI da DUDH, por exemplo) e no âmbito interno (art. 6º da CF/88). Em realidade, trata-se, como já dito, de direito de cidadania. Mas, o que isso significa?

A cidadania, como consta no art. 1º, II, da Constituição brasileira de 1988, constitui um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, e pode assumir vários sentidos a partir dos quais se poderá chegar a conclusões diversas.

Embora se saiba que seu estudo manifesta dificuldades perante a complexidade conceitual e temática decorrente da diversidade de enfoques que a matéria comporta (TRINDADE, 2017), faz-se essencial definir o que se entende por cidadania.

Normalmente, a cidadania é identificada com a titularidade dos direitos políticos, porém, como realça Borges (2008), ela não se restringe à participação política.

Pode-se dizer que a cidadania é o vínculo de pertencimento do indivíduo à sociedade estatal (ARNESEN, 2010); ou ainda a condição que lhe possibilita participação plena na sociedade (BORGES, 2008). Na realidade, ela constitui o “[...] *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 1967, p.76).

É preciso esclarecer, ademais, que a cidadania é mais que o “direito a ter direitos”, expressão consagrada por Arendt (2013), haja vista que requer a inclusão de outras características, notadamente, a consideração de que também envolve deveres. Sobre o assunto, Sorto (2014, p. 19) fala que: “Cidadania é, pois, o direito a ter direitos (Arendt) e deveres na comunidade política à qual se pertence, sendo a cidadania formada por um bloco compacto de direitos individuais e coletivos: civis, políticos e sociais (Marshall). [...]”.

A cidadania, como explica Marshal (1967, p. 84),

[...] exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade dos homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos [...].

De acordo com Marshall (1967), o conceito de cidadania pode ser dividido em três partes, são elas: civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual. Já o elemento político tem a ver com o direito de participar no exercício do poder político. O elemento social, por sua vez, corresponde ao que vai desde o direito a um bem-estar econômico ao direito de compartilhar, por completo, a herança social e levar a vida de ser civilizado conforme os padrões prevalecentes na sociedade, quer dizer, integra o conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais.

É possível atribuir o período de formação de cada um deles a um século diferente, embora tais datas devam ser tratadas com elasticidade, considerando-se o entrelaçamento entre tais direitos – os direitos civis, ao século XVIII; os políticos, ao XIX; e os sociais, ao XX (MARSHALL, 1967).

É válido salientar que a fonte original dos direitos sociais reside na participação nas comunidades locais e associações funcionais, sendo que, nessa época, esses direitos compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania, voltando-se para diminuir o ônus da pobreza apenas, sem alterações no padrão de desigualdade.

Com a incorporação de tais direitos à esfera da cidadania, contudo, fato ocorrido no século XX, fora acrescentado a seu objetivo um novo sentido:

[...] assumiu o aspecto de ação modificando o padrão total da desigualdade. Já não se contenta mais em elevar o nível do piso do porão do edifício social, deixando a superestrutura como se encontrava antes. Começou a remodelar o edifício inteiro e poderia até acabar transformando um arranha-céu num bangalô [...] (MARSHALL, 1967, p. 88-89).

Claramente, tais direitos passaram a expressar uma tendência para uma maior igualdade social. Com efeito, os direitos sociais, em sua forma moderna, implicam a subordinação do preço de mercado à justiça social, do mesmo modo que da barganha por uma declaração de direitos (MARSHALL, 1967).

Dentro do elemento social da cidadania, ganha realce o sistema educacional, sendo a educação um dos direitos que o compõe.

Nessa direção, Trindade (2017) diz que a educação integra o elemento dos direitos sociais – não obstante essa qualificação, esclareça-se que a educação, como dever mais do que como direito, é precursora da cidadania, integrando os três elementos de sua formação (TRINDADE, 2017) –, que têm no sistema educacional uma das instituições diretamente relacionadas ao exercício de tais direitos, contribuindo a pessoa educada, decisivamente, para a melhoria da sociedade.

Como sustenta Sorto (2017), a educação é o mais determinante dos direitos de cidadania. Em outras palavras, trata-se de um dos mais inalienáveis direitos cívicos (ARENDT, 1972).

Deveras, com fundamento em Arendt (1972), considera-se que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que se renova continuamente através do nascimento de seres humanos, e mira a criança, vista como o futuro.

Por conseguinte, a educação de crianças está intimamente ligada à cidadania, de modo que, quando o Estado garante que todas serão educadas, ele está estimulando o desenvolvimento de cidadãos em formação.

Nos termos proferidos por Sorto (2017, p. 4), “[...] Educar não é fazer de conta, é essencialmente transformar pessoas em cidadãos”, de sorte que sem educação não existem cidadãos e sem crianças não há porvir.

Impende acrescentar que a cidadania é uma

[...] condição individual que indica a vinculação jurídica a determinada sociedade politicamente organizada (*pertencimento*), cujo efeito é permitir ao indivíduo a fruição de direitos civis, políticos e sociais. Trata-se de pressuposto de exercício de direitos fundamentais que, muito além da mera titularidade no plano do direito positivo, abrange os mecanismos jurídicos de sua efetivação. Estes instrumentos correspondem à organização na Constituição e/ou na Lei de implementação desses direitos fundamentais [...]. Ou seja, a noção de *cidadania* compreende tudo aquilo que permite ao indivíduo efetivamente exercer os direitos fundamentais (ARNESEN, 2010, p. 149, grifos do autor).

Tem-se, portanto, que a cidadania é um vínculo que impõe certas exigências (tidas como exigências de cidadania), sendo a primeira delas a declaração do direito na ordem jurídica interna (ARNESEN, 2010). Em se tratando da educação, as exigências de cidadania, que envolvem direitos e deveres e impõem a criação de condições concretas para exercício do direito fundamental, constam no capítulo III do título VIII da atual Constituição brasileira, e serão melhor tratadas no próximo capítulo.

Além disso, faz-se necessário destacar, com base em Mazzuoli (2017), que o exercício da cidadania será alcançado com a implementação de uma cultura de direitos humanos, e que esta decorrerá do processo de educação em direitos humanos. Deve-se levar em consideração, mesmo, que sem educação em direitos humanos não se pode exercer a cidadania (MAZZUOLI, 2017), motivo pelo qual a EDH torna-se ainda mais necessária e importante.

Em face dessas premissas, considerando-se que a educação em direitos humanos é uma temática polissêmica, como diz Silva (2010), que permite várias concepções, compete reforçar o que se entende por ela.

Ora, trata-se de direito humano e de instrumento de prevenção de violações e de consecução de direitos humanos, que atua em prol de uma cultura de respeito a tais direitos. Dessa maneira, a EDH comporta “[...] processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos [...] para a defesa e promoção desta cultura” (SILVEIRA, 2007, p. 246). Em síntese, ela é instrumento de formação em direitos

humanos, sendo alvo de estratégias formadoras os que tiveram seus direitos violados e mesmo seus violadores, como sustenta Borges (2008).

De acordo com Mendonça (2010, p. 9), que toma como base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos.

Pode-se dizer que a EDH visa a formar cidadãos ativos, que atuem na defesa e promoção dos direitos humanos, e participem, cada vez mais, da tomada de decisões dentro do regime democrático. Além disso, ela constitui instrumento para formar intérpretes conscientes e críticos da Constituição, incluindo dos direitos fundamentais. E, tal qual uma sociedade aberta requer, direciona-se para o resguardo da diversidade e para a promoção da tolerância, fomentando ainda os valores democráticos, já que tenciona capacitar os sujeitos para participarem em uma sociedade democrática.

É importante ressaltar ainda que a educação em direitos humanos vai além da contextualização e explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que orientam os processos educativos, fazendo parte dela apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, por exemplo, as legislações, os pactos e os acordos (SILVA, 2010). Eis que não se deve perder de vista que a EDH, embora envolva mais que conhecimentos, compreendendo a afirmação de valores, atitudes e práticas, constitui um direito de ter conhecimento sobre direitos humanos (e temas relacionados como democracia), sendo que, como tais direitos são um tema caracterizado pela transversalidade – esta, segundo Silva (2010), pressupõe um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, bem como um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas da área –, seu conteúdo só poderá ser transversal, perpassar (e fazer-se presente em) as várias áreas do conhecimento. Como área de conhecimento transdisciplinar, os direitos humanos devem realmente estar presentes na formação de todos desde a mais tenra idade (MENDONÇA, 2010).

Dito isso, partindo da premissa de que direitos humanos e EDH se inter-relacionam e de que as teorias que fundamentam os primeiros ocasionam implicações na fundamentação da segunda, conforme constata Gonzalez e Borges (2021), deve-se enfatizar que a EDH poderá (e pode) ser conceituada de modos diversos a depender da(s) teoria(s) de direitos humanos perseguida(s), o que quer dizer que a concepção de EDH consoante as teorias universalistas não é a mesma à luz das teorias relativistas, e da mesma forma, das teorias convergentes ou confluentes. Cabe, portanto, apontar as noções de EDH decorrentes das teorias dos direitos humanos.

De logo, importa rememorar que as teorias universalistas apregoam direitos universais, pertencentes a todos em razão da condição de Homem. Fala-se de direitos de e para todos, independentemente de raça, cultura etc., pois seu fundamento é a dignidade humana. Sendo assim, sob a égide de um pensamento universalista,

[...] a EDH deverá ser desenvolvida da mesma maneira, isto é, ser universal, igual para todos, independentemente do sexo, da religião etc., e mesmo do espaço e do tempo em que a prática educativa é exercida. Seja exercida no Brasil ou em Israel, por exemplo, ela deverá ser a mesma, guiada pelos mesmos princípios (GONZALEZ; BORGES, 2021, p. 178).

À luz desse pensamento, a EDH, tida como necessária para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos ou promover a universalidade dos mesmos, constitui um processo de formação em direitos (valores) universais do Homem, desenvolvido com todas as pessoas de forma igualitária no espaço e no tempo (GONZALEZ; BORGES, 2021).

Os relativistas, por sua vez, sustentam o pluralismo em detrimento do valor intrínseco do Homem (este é alegado pelos universalistas), e concebem os direitos humanos de acordo com as especificidades histórico-sociais de cada grupo. Por conseguinte, uma EDH sob esse ideário

[...] deverá levar em consideração o pluralismo cultural, as identidades culturais e os contextos histórico-sociais. Assim, será tida como um processo formativo contextualizado, o qual observa esses aspectos, bem como a variabilidade de conceitos acerca dos direitos humanos, e ainda toma o respeito à diversidade como conhecimento fulcral a ser objeto do ensino-aprendizagem desses direitos, em detrimento da sua pretensa universalidade (GONZALEZ; BORGES, 2021, p. 178-179).

Basicamente, ainda segundo essas autoras, sob a égide das teorias relativistas dos direitos humanos, a EDH constitui um processo formativo contextualizado e específico, que observa as identidades culturais e a variabilidade de definições de direitos humanos de acordo com o fator cultural.

Já as teorias confluentes ou convergentes, de que, como visto, Joaquín Herrera Flores é um expoente, buscam um ponto de equilíbrio entre as teorias universalistas e relativistas, tomando o universalismo como ponto de chegada, e não de partida. Consoante essa visão confluyente dos direitos humanos, em especial a posição teórica de Flores (2009), a educação em direitos humanos poderia ser pensada a partir de três níveis – “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”.

Bem, pode-se afirmar que, perseguindo essa perspectiva, a EDH deverá considerar a universalidade de algumas garantias, mas também respeitar o diferente. Como dizem Gonzalez e Borges (2021, p. 180),

[...] a EDH consiste numa prática educativa que reconhece e trabalha a complexidade dos direitos humanos, através do ‘diamante ético’ (FLORES, 2009), por exemplo, e entrecruza as visões universalistas e relativistas acerca dos mesmos, propondo mesclas e inter-relações culturais.

Eis que, ainda de acordo com tais autoras, sob a égide dessas teorias convergentes de direitos humanos, a EDH seria um processo educativo que atenta para o contexto multicultural e a complexidade dos direitos humanos, e oferta uma proposta de mesclas, contrapostas às superposições que o universalismo e o relativismo impõem.

Sintetizando, tomando as palavras de Gonzalez e Borges (2021, p. 180), tem-se que,

[...] a partir dos postulados universalistas, a EDH consistiria num processo de formação em direitos (valores) universais, realizado de forma homogênea em favor de toda e qualquer pessoa (da proteção de sua dignidade de homem), e em todo e qualquer lugar.

Sob a ótica das perspectivas relativistas, ao contrário, a EDH seria um processo educativo situado/contextualizado, que tem o respeito à diversidade cultural como fundante do ensino-aprendizagem dos direitos humanos.

Já conforme as teorias convergentes, a EDH constituiria um processo formativo cuja base é a complexidade dos direitos humanos, e que tenciona fornecer condições aos sujeitos para que lutem por sua (ou de outrem) dignidade humana.

Levando em conta essas concepções ao observar os instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos e mesmo de educação em direitos humanos, pode-se afirmar que muitos deles (se não todos!) pautam-se pela concepção universalista, motivo pelo qual o caminho a ser trilhado, neste trabalho, será o da afirmação não só de direitos de e para todos, fundamentados na dignidade humana, e de uma prática educacional generalizada a ser ofertada a todos em todo e qualquer lugar, como também de uma cultura de direitos do Homem. É preciso ter em mente esse discurso e a prática que dele decorre como instrumentos para a construção da dita cultura.

Malgrado isso, vislumbrando um ponto de chegada diferenciado (na verdade, um norte), faz-se necessário perceber que promover a cultura e a educação em direitos humanos requer:

- a construção de novas possibilidades históricas para a construção de um projeto de mundo diferente dos determinismos lineares de sentido único que os detentores da hegemonia econômica, política e sociocultural querem nos impingir;
- a transformação de nossas subjetividades mediante a predisposição para a mudança na direção da fraternidade da espécie humana que não seja redutora das suas diferenças;
- o constante exercício da crítica e da denúncia de toda e qualquer espécie de particularidade que se extreme em particularismo, ou de pretensões de universalidade hegemônicas;
- a acumulação destas forças subjetivas renovadas e a sua objetivação por práticas que lhe sejam consentâneas;
- a perspectiva dos processos educativos, sob as suas mais diversas formas, como a correia de transmissão e socialização de uma Cultura capaz de, ao mesmo tempo, contextualizar-se e articular, nas suas singularidades, as várias temporalidades e espacialidades, portanto, diversidades de que são feitas as suas problemáticas no mundo contemporâneo, rompendo a extensa Cultura, historicamente acumulada, de exclusões epistemológicas e, muito pior, de suas consequências concretas, as exclusões dos seres humanos de sua própria Humanidade (SILVEIRA, 2006, p. 124-5).

Como cada sujeito tem sua função na proteção dos direitos humanos (e fundamentais), torna-se essencial educar todos em tais direitos para que, além de obterem conhecimentos, desenvolvam práticas sociais em seu favor, defendendo aqueles direitos que já foram conquistados e codificados, assim como sua universalidade, sem excluir as particularidades. Ainda, é importante que se viabilizem possibilidades de os excluídos se fortalecerem e que se construa uma epistemologia da complexidade – nesta, a singularidade se sobressai como categoria que corresponde ao encontro entre as particularidades e a universalidade, conferindo uma identidade própria/distinta e apontando para as aproximações com outras identidades

próprias/distintas (SILVEIRA, 2006) –, bem como que se erija o princípio da fraternidade.

É preciso pensar ainda, com base nos ensinamentos de Freire e de acordo com Borges (2015b), uma concepção de Educação em Direitos Humanos Crítica e Libertadora (EDHCL) cuja categoria central é a autonomia. Trata-se de educação que se contrapõe à concepção “bancária” e se ampara na concepção libertadora, temáticas já tratadas nesta seção, isso porque, como nota Borges (2015b), é no processo de crítica à primeira e de demarcação do lugar da segunda que se coloca a necessária autonomia do educador, dos educandos, dos homens e das mulheres. Eis que

[...] a construção da autonomia dos sujeitos da prática educativa exige a superação de uma educação ‘bancária’ e a construção de uma outra *práxis* [sic] educativa, a educação libertadora. Esta e autonomia encontram-se intimamente ligadas.

Pensar a autonomia, nesses termos, exige uma postura teórico-metodológica. Primeiramente, considerar os educandos e educadores como sujeitos do ato de estudar e da prática educativa crítica e libertadora. Significa não se comportar de forma passiva, domesticada, postura esta própria da educação ‘bancária’.

Segundo, exige-se a unidade teoria e prática orientada para uma concepção de educação libertadora. Significa pensar a prática como a ‘melhor maneira de pensar certo’, a qual exige uma postura indagativa, uma *pedagogia da pergunta*. Terceiro, exige pensar o condicionamento histórico e sociológico da produção do conhecimento, bem como o caráter ideológico do mesmo (BORGES, 2015b, p. 234, grifos da autora).

Na abordagem da EDHCL, é imprescindível que os educandos e educadores leiam sua realidade concreta a partir justamente da crítica à educação “bancária” e da problematização da educação libertadora, visando à transformação do contexto opressor com vistas à autonomia. Ainda segundo Borges (2015b), uma educação em direitos humanos crítica e libertadora deve ser pensada com base nestes eixos da autonomia: autonomia como um projeto (a EDHCL constitui projeto de formação de seres humanos críticos); como uma tarefa coletiva (a EDHCL é um projeto coletivo construído no mundo); como práxis (a EDHCL consiste numa práxis dirigida ao projeto político de superação da marginalização vivenciada por seres humanos na realidade concreta); e como um vir-a-ser-mais (a proposta de EDHCL tem como fundamento principal a concretização de uma pauta centrada na humanização crescente do ser humano).

Por fim, deve-se destacar que a concepção de EDH que é levada a cabo influi, sobremaneira, na prática educacional e na prática docente, sendo esta objeto de reflexão na próxima seção.

1.4 A formação de docentes da educação básica para educarem em direitos humanos e desenvolverem uma Pedagogia Constitucional

Preliminarmente, convém afirmar que a educação em direitos humanos é fundamental para a formação dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, não apenas no sentido de qualificá-los para o trabalho, de viabilizar o exercício de suas profissões, como também e principalmente para formar cidadãos capazes de exercer e/ou lutar pelo exercício de seus direitos humanos e fundamentais, e ainda de seus pares, onde quer que estejam, inclusive no ambiente de trabalho. Dito isso, tratando-se aqui de “formação”, torna-se pertinente esclarecer que esta se distingue de “treinamento” na medida em que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2019, p. 16, grifos do autor), envolve leitura crítica do mundo e seres humanos autônomos.

Cuida-se de uma tarefa que não é fácil, pois, como diz Silva (2010) ao tratar da educação em direitos humanos, um dos grandes desafios para efetivar esta é a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, dado que seus conteúdos não fizeram e, geralmente, não fazem parte dessa formação na educação básica ou na educação superior (desde a graduação à pós-graduação). Pensando mais além, observa-se que, quando tais conteúdos integram a formação dos sujeitos, muitas vezes, são trabalhados de modo parcial ou incipiente, sem levar em conta a pluralidade de temas que podem ser objeto de estudo e reflexão, bem como o contexto em que estão situados.

Pelo que se viveu ou se vive, ou se sabe que alguém próximo viveu ou vive, vê-se como frequente a afirmação de que, na escola ou na universidade, não se ouviu ou pouco se ouviu falar dos direitos humanos e das temáticas afeitas a eles, como democracia e desenvolvimento, menos ainda se refletiu acerca deles ou os problematizou. Da educação em direitos humanos, poucos também devem ter tido conhecimento ou a vivenciado. E essa ausência de conhecimento acerca dos direitos humanos e de vivência com eles e com a educação em direitos humanos, vale acrescentar, resta observável também na formação de professores, o que é

corroborado por Candau *et al* (2013, p. 72-73), quando, tratando da avaliação que é realizada no final de cada semestre de um curso de educação em direitos humanos que ofertam para as licenciaturas, afirmam que “[...] chama atenção que um número significativo de alunos(as), do segundo ao oitavo período de créditos, declarem ter sido esta a primeira vez que estudaram sobre Direitos Humanos [...]”.

E tudo isso tem uma razão de ser: a formação profissional, tal como a sociedade dentro da qual se desenvolve, guia-se bastante por parâmetros contrários a uma formação libertadora, orientando-se pelos interesses capitalistas. Como tal, ela tende a se preocupar, em primeiro plano, com a formação do trabalhador, e não da pessoa e do cidadão.

Todavia, nesse cenário, sobrevive e se (re)afirma o discurso dos direitos humanos e de uma educação voltada para sua defesa e sua promoção, que requer – mesmo que muitos não consigam enxergar isto, e apenas os considere como meios para manutenção do *status quo* – enfrentamento (para a transformação) da realidade que coisifica o Homem com vistas a sua humanização e ainda sua emancipação.

Ao falar de formação, não há como descuidar que o poderio do capitalismo é encontrado até no lugar onde os cidadãos-profissionais são formados, tanto é que a concepção de escola e de universidade acaba sendo alterada pela visão mercadológica.

Com efeito, é preciso rememorar que, sob o domínio do capitalismo, conforme observa Laval (2019), a escola passa a ser vista cada vez mais como uma empresa. E a universidade passa a ser vista também de modo similar, sem dúvida, sendo pressionada a funcionar como uma empresa, voltada para a prestação de serviços (BORGES, 2008, 2009).

Considerando que a formação de docentes da educação básica, assunto principal a ser tratado nesta seção, desenvolve-se no ensino superior, em especial nas universidades, convém enfocar esse nível de ensino.

Primeiramente, é crucial esclarecer que ensino superior não significa o mesmo que universidade (BORGES, 2008, 2018). O primeiro seria mais geral e abarcaria não só esta como faculdades isoladas, por exemplo; já a segunda precisa atender a alguns requisitos fundamentais para exibir tal *status*, como formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão, não bastando, consoante constata Borges (2008, 2018), a simples agregação de cursos já existentes, apesar de tal modelo ser dominante na criação da instituição universitária no Brasil. Tratando da

realidade brasileira, é possível afirmar que o ensino superior teve início com a chegada da família real portuguesa em 1808, período em que se deu a criação dos primeiros cursos superiores, porém, a universidade só se institucionalizou mesmo a partir da década de vinte do século XX. Como diz Borges (2008, p. 151), “[...] a universidade moderna se constitui como instituição destinada a realizar a investigação científica e o preparo profissional [...]”, finalidades que não devem ser perdidas de vista ao tratar de universidade.

Malgrado a universidade se guie por esse propósito, convém notar que o capitalismo tem interferido nas atividades acadêmicas (naquilo que é ensinado, por exemplo) e até mesmo na vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (na forma como eles são vistos e tratados). A título de exemplo, para entender a realidade dos professores do setor privado da educação superior, tomam-se as palavras de Rocha Júnior (2013, p. 16-17, grifo do autor):

[...] tudo indica que a imensa maioria, para não dizermos a totalidade, dos trabalhadores (Docentes) do setor privado da Educação vivenciam processos de **‘proletarização’** nos dizeres de Costa, Fernandes Neto e Souza (2009) e ainda, precarização das relações de trabalho, bem como, da descaracterização e deturpação do significado efetivo do chamado ‘processo de ensino e aprendizagem’ numa Instituição chamada Universidade. Sabe-se que no setor privado, com raras exceções, tudo indica que não há o tripé, ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o núcleo duro dos processos educativos, que vigoram nas Instituições Públicas de Ensino Superior. No sentido de ilustramos estas ideias [sic], tomemos como exemplo hipotético o seguinte: um Professor que seja contratado pelo Grupo Kroton para um regime de trabalho de 40 horas semanais, e supondo que cada aula seja de uma hora. Tudo indica que este docente irá ministrar 40 aulas por semana, ou seja, não terá tempo para desenvolver projetos de pesquisas e extensão, noutras palavras, o tripé verificado no Ensino Público superior, não existe, pois neste caso, a atividade exclusiva do docente, resume-se simplesmente ao fato de ministrar aulas [...].

Sabe-se que o que foi dito não pode ser tomado como absoluto, pois, certa e felizmente, há exceções. Contudo, sem dúvida, não diferentemente do que costuma fazer, o capitalismo tem tratado o docente como objeto, máquina de cumprimento de metas; a universidade, como dito, mas, vale reiterar, como uma “engrenagem” sua, que deve atuar de acordo com suas determinações, sendo cada vez mais “uma empresa”; e o aluno, por sua vez, como um mero “cliente”.

Eis que a concepção de educação superior é atingida pelo sistema capitalista. De fato, com base em Borges (2008, 2009), é plausível dizer que a educação superior não é mais considerada apenas e sobretudo como direito

fundamental (concepção mais universal), mas também como serviço comercializável (concepção mais restritiva), o que faz com que surja a necessidade de considerar uma terceira concepção, de educação superior como bem público (zona de transição). As duas primeiras podem ser facilmente compreendidas pelas próprias designações. Em suma, ao afirmar a educação superior como direito fundamental se está afirmando que ela é direito de todos, direito este que pode ser reclamado judicialmente; no entanto, ao afirmar a educação superior como serviço comercializável se está afirmando que tem acesso a esse nível educacional somente aquele que pode pagar por ele. Consoante explica Borges (2009, p. 93),

[...] a concepção de educação superior como um serviço [...] considera a educação superior como parte de um jogo, cujas regras e lógica são ditadas pelo mercado. O que interessa, nesse caso, é a possibilidade de exploração comercial lucrativa dos ‘produtos’ produzidos por esse nível de educação, além da presença impositiva de uma lógica empresarial nas atividades universitárias, pressionando a universidade a funcionar como empresa, voltada para a prestação de serviços [...].

A concepção de educação superior como bem público tem a questão relativa ao papel do Estado no financiamento da educação superior como fundamental, podendo-se falar de educação superior como bem público garantido exclusiva ou fundamentalmente pelo Estado, mas também como bem público ofertado pelo setor privado e complementado pelo setor estatal (BORGES, 2008).

Com base em Gonzalez (2020), vale frisar que o Estado brasileiro tem estimulado e financiado a rede privada de ensino superior, através, por exemplo, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o primeiro destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos; e o segundo, a conceder bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino particulares. É preciso repetir que a educação tem se transformado paulatinamente numa mercadoria lucrativa (ROCHA JÚNIOR, 2013), sendo reduzida, conseqüentemente, ao lucro.

Dito isso, tem de se salientar que “Sob a lógica capitalista [...] até a concepção de instituição universitária sofreu alterações [...]” (GONZALEZ, 2020, p. 104). Efetivamente, de acordo com Borges (2008, 2018), há duas concepções de instituição universitária: a de universidade como instituição social, que visa à criação de conhecimentos e sua transmissão, e a de universidade como organização social, voltada para a prestação de serviços definidos pela lógica de mercado. No que diz

respeito à primeira concepção, não se tem uma prestadora de serviços guiada pelo princípio do custo-benefício, mas, no segundo caso, sim. Eis que a universidade como organização social baseia-se em critérios externos a ela e traz em seu bojo, como afirma Borges (2008, 2018), uma concepção de universidade voltada para a prestação de serviços, prestação esta que é definida pela lógica de mercado.

Considerando-se esse quadro conceitual, há de se fazer referência ao momento vivenciado pela universidade no contexto atual, qual seja, à crise pela qual passa. Como discorre Borges (2018), há explosão da crise da universidade em três dimensões: a) a crise de hegemonia, ocasionada pelas transformações do sistema capitalista, em que há o risco de ela perder seu monopólio tradicional nos campos do ensino e da pesquisa diante de novas formas concorrentes, notadamente de instituições privadas; b) a crise de legitimidade, referente à contradição entre a hierarquização dos saberes produzidos e socializados pela universidade e as pressões pela abertura da instituição universitária para grupos sociais marginalizados; e c) a crise institucional, que coloca em xeque a natureza da universidade como instituição social, sendo ela pressionada a adotar um modelo de gestão exterior à sua lógica institucional e a se submeter a critérios de produtividade de natureza empresarial.

Fala-se de uma crise da universidade num contexto de crise do Estado como já tratado anteriormente, o que afeta, sobremaneira, as universidades federais.

Não obstante a concepção mercadológica de universidade exista e tenda a se fortalecer na conjuntura presente, não há como olvidar ou não (re)afirmar sua concepção como instituição social, ainda mais ao se vislumbrar um cenário de formação de sujeitos em direitos humanos.

Deveras, com base em Borges (2008), precisa-se salientar que a universidade exerce papel essencial na difusão de valores e concepções de mundo, e, assim, deve contribuir para a formação do cidadão crítico; bem como que ela é uma instituição formadora e produtora privilegiada de conhecimentos, a qual assume relevância na construção da cultura de valorização dos direitos humanos. Deve-se sublinhar que a universidade tem o papel central de formação de profissionais (BORGES 2018), e ainda a função primordial de formar continuamente os docentes da educação básica (BORGES, 2008). E essa formação, como será melhor tratado adiante, deve se dar no sentido da formação do cidadão, de sua formação para o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos, tendo em vista que,

consoante diz Borges (2018), a educação em direitos humanos é uma prática de formação exercida principalmente pela instituição universitária e tem como foco a constituição do cidadão.

Como prática a ser desenvolvida na instituição universitária, a EDH deve se nortear por alguns princípios, dos quais podem ser destacados o da educação superior como direito de todos e o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ambos referidos por Borges (2008). A partir deles, portanto, deve-se trabalhar a formação em direitos humanos.

Até então, falou-se de formação de docentes, porém, não se esclareceu a que ela diz respeito, o que cumpre ser feito a partir de agora.

Antes de mais nada, faz-se imprescindível reconhecer que há muitas possibilidades para tratar a formação de professores, como afirma Martins (2010), cabendo, portanto, expor aquilo que se entende mais adequado tendo em vista uma formação docente em direitos humanos e fundamentais, um dos elementos do objeto de estudo delineado para esta pesquisa.

De início, é preciso esclarecer que “[...] concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14).

Para Saviani (2018), que defende, no livro “Escola e democracia”, uma “pedagogia revolucionária” – vale aclarar que, a partir de 1984, esta passa a corresponder à “pedagogia histórico-crítica” –, quer dizer, uma pedagogia que se situa além das pedagogias da essência (pedagogia tradicional) e da existência (pedagogia nova), a prática social seria o ponto de partida e também o ponto de chegada.

Melhor esclarecendo, ao tratar dos métodos de ensino, tal autor aponta cinco passos que os traduz: 1) o ponto de partida seria a prática social, que é comum a professor e aluno, sendo que tanto um como o outro pode se posicionar em relação a essa prática diferentemente, isso porque eles se encontram em níveis diferentes de compreensão dela, no caso, o professor teria uma compreensão chamada de “síntese precária” (síntese porque implica articulação de conhecimentos e experiências, e precária porque a inserção de sua prática pedagógica como dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão não conhece no ponto de partida, a não ser de forma precária) e o aluno, de caráter sincrético (compreensão sincrética porque, por mais

conhecimentos que detenha, sua condição de aluno implica impossibilidade de, no ponto de partida, articular a experiência pedagógica na prática social de que participa); 2) caberia identificar os principais problemas postos pela prática social, a que se dá o nome de problematização; 3) caberia se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados, a que se dá o nome de instrumentalização; 4) chegar-se-ia ao momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, o que se chama de catarse; 5) o ponto de chegada seria a própria prática social, agora compreendida de modo diverso pelos alunos, não mais em termos sincréticos, pois, ascendem ao nível sintético; reduzindo-se a precariedade da síntese do professor (SAVIANI, 2018).

Cabe ainda destacar que a formação de professores compreende aspectos históricos e teóricos, que precisam ser levados em consideração.

Nesse sentido, Saviani (2009, p. 143-144), ao discorrer sobre a história da formação de professores no Brasil, aponta seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Deve-se frisar que, consoante Saviani (2009), a LDB, ao introduzir os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos superiores de educação e licenciatura, teria sinalizado para uma política educacional tendente a efetuar “um nivelamento por baixo”, considerando-se que aqueles promoveriam “uma formação mais aligeirada”, o que, apesar das oportunidades de alteração legislativa surgidas posteriormente, acabou sendo mantido. Com efeito, apesar da oportunidade de promover alterações substanciais no sistema de formação docente, os legisladores, ao alterarem o art. 62 da LDB por duas

vezes (em 2013 e 2017), nada fizeram. Atualmente, o art. 62 da LDB, com redação dada pela Lei 13.415/17, dispõe que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, [2021a], p. 25).

Sobre os institutos superiores de educação, o art. 63 da LDB continua prevendo que eles manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Esses aspectos históricos, certamente, são importantes para compreender a formação docente. Além deles, no entanto, é preciso ter em conta os aspectos teóricos, dentre os quais Saviani (2009, p. 148-149) sublinha a existência de dois modelos de formação de professores, quais sejam:

[...] a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Compete notar que, na história da formação docente, há uma luta entre esses dois modelos. Em suma, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, enquanto que o segundo prevaleceu nas Escolas Normais, quer dizer, na formação dos professores primários (SAVIANI, 2009). Ocorre, porém, que partir de um ou outro modelo resulta em “saídas problemáticas”, devendo-se, assim, buscar superar o dilema apontado por Saviani (2009): os dois aspectos, no caso os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, integram o processo de formação de professores, mas, como articulá-los adequadamente? Tal como o referido autor, pensando na superação desse dilema, entende-se que é necessário recuperar

[...] a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didáticos-pedagógicos pelos quais os conteúdos

se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem [...] (SAVIANI, 2009, p. 152).

De fato, há de se perceber que, na formação docente, são mobilizados não apenas conteúdos como práticas pedagógico-didáticas. Num curso de formação de professores de Letras, por exemplo, há disciplinas relativas aos conteúdos que devem ser ensinados na educação básica, por exemplo, sintaxe; contudo, também há disciplinas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem, como didática. Trata-se de um conjunto de saberes e práticas necessárias para se tornar um professor.

Dito isso, compete pensar a formação docente ainda segundo três dimensões, consoante propõem Souza e Juliasz (2020), quais sejam, o constructo do sujeito social-histórico, a formação e o conhecimento, e a formação como relação social da atividade (trabalho), considerando-se, de logo, o professor como ser social cuja forma é historicamente determinada, sendo que, quanto maior for o nível de compreensão de todo o complexo em que vive e que o constitui, maior será sua capacidade de realização enquanto ser, e de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho formativo.

Pois bem, acerca da primeira dimensão, é preciso reconhecer que o constructo do ser tem sua dimensão individual, no entanto, ela é constituída em um social-histórico, em outras palavras, compõe-se de elementos subjetivos e particulares, que são demarcados pela condição objetiva de existência, e se expressa como caráter social (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Deve-se notar que essa perspectiva vai de encontro à da fragmentação social, base do discurso (neo)liberal, que prioriza o subjetivismo e responsabiliza o indivíduo pelos sucessos e, notadamente, pelos fracassos, afirmando, por exemplo, que, se “fulano” não conseguiu emprego, a culpa é dele por não possuir as qualificações necessárias; do mesmo modo, se “fulano” não se tornou um bom professor, a culpa é dele que fracassou durante o processo formativo. Tal pensamento deve ser rebatido por camuflar as condições sócio-históricas, em especial o domínio do capital.

No que diz respeito à segunda dimensão, salienta-se que

[...] a formação do professor remete ao processo apropriativo do conhecimento e se realiza dialeticamente como internalização e externalização dos conteúdos em sua mediação, entendida como relação

social pedagógica, com elevado grau de objetivação, em uma perspectiva teleológica de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem (SOUZA; JULIASZ, 2020, p. 28).

Ressalte-se que os conteúdos e os conhecimentos de que os autores falam não são abstratos e que, no trabalho com eles, constitui-se e se revela a intencionalidade do professor, o qual se faz fazendo, mas com consciência de sua realidade. Como dizem Souza e Juliasz (2020), o trabalho docente é uma atividade intencionalmente humanizadora, como já referido na introdução, e o nível de conhecimento alcançado pelos sujeitos (professores e alunos) na relação pedagógica determina o grau de alienação ou emancipação deles, no caso, quanto menor for a apropriação do conhecimento, maior será o nível de desumanização.

No que concerne à terceira e última dimensão, Souza e Juliasz (2020) partem do pressuposto de que a relação social de aprendizagem é um processo de formação do professor também, sendo a formação, para eles, como expressão do constructo do ser social, um processo que só se realiza, em sua plenitude, pelo conhecimento do real, na relação com o outro.

Sobre a realidade, eles destacam o processo de proletarização do professor, enfatizando que tal processo exige clareza, por parte deste, de seu papel emancipador. Souza e Juliasz (2020) chegam a sublinhar a condição particular do professor como proletário, definindo-o como sujeito social complexo, cujo grau de alienação seria mais perverso que de um proletário fabril, já que a reificação/coisificação recai não na mercadoria, mas na própria relação social.

Além disso, Souza e Juliasz (2020) defendem que o professor não é um produtor de aulas, e que a aula não é um produto consumível, mas sim uma relação social em processo, sendo o processo de ensino-aprendizagem uma relação social. Precisa-se frisar que o docente tem de ter clareza do sentido de seu trabalho, e que este tem sentido/significado enquanto realização humana criadora.

Tal como Souza e Juliasz (2020, p. 175) sustentam, considera-se que, na atualidade, é

[...] urgente a formação do professor consciente de sua construção enquanto o constructo social-histórico, pois, consiste em conceber a aprendizagem e o sujeito que vai à escola e aprende algo [...]. É compreender como fundamental em seu trabalho o processo de humanização. [...].

Mais que isso, apesar da contradição entre o dever ser da formação docente e as possibilidades concretas para sua efetivação, e da vitória da lógica mercantil no campo da educação, ambos fenômenos referidos por Martins (2010), defende-se, tal como essa autora, que “[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores [...]” (MARTINS, 2010, p. 15).

Em se tratando de formação docente, advoga-se mesmo em favor de uma pedagogia da autonomia, como propõe Freire (2019), que encerra saberes indispensáveis à prática docente – de educadores críticos/progressistas, afirma-se, mas, como diz o próprio Freire (2019), alguns daqueles são necessários a educadores conservadores também –, os quais devem ser conteúdos obrigatórios da formação de professores.

É preciso ter em mente, com base em Freire (2019), que ensinar exige rigorosidade metódica; exige pesquisa; exige respeito aos saberes dos educandos; exige criticidade; exige estética e ética; exige corporificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática; e ainda exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Além disso, considerando que ensinar não é transferir conhecimento, tem-se que ensinar exige consciência do inacabamento (do ser humano); exige o reconhecimento de ser condicionado; exige respeito à autonomia do ser do educando; exige bom-senso; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige apreensão da realidade; exige alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível; e exige curiosidade. Aliás, percebendo que ensinar é uma especificidade humana, compreende-se que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; exige tomada consciente de decisões; exige saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo; e exige querer bem aos educandos.

Merece realce a responsabilidade ética dos professores, inclusive dos que estão em formação, no exercício da tarefa docente, devendo-se entender por ética a ética universal do ser humano, a que faz referência Freire (2019), enquanto marca da natureza humana, em contraposição à ética do mercado. Além do mais, cabe enfatizar que a tarefa do professor é ensinar, e não transferir conhecimentos, na verdade, ele

deve criar possibilidades para a construção destes, sendo válido assinalar que ensinar não existe sem aprender (FREIRE, 2019). Criticando e recusando um ensino “bancário”, não há como perder de vista que o formando também é sujeito do saber, portanto,

É preciso que [...] desde os começos do processo [formador], vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] (FREIRE, 2019, p. 25, grifo do autor).

A partir dessas considerações sobre a formação docente em geral, entende-se que é importante que os educadores sejam formados para a autonomia com vistas à sua humanização e dos educandos, mas também – e esta ideia acaba sendo complementar à primeira – para exercerem seu papel no processo de formação dos sujeitos em direitos humanos, isto é, conforme discorre Borges (2008) acerca do preparo do professor, transmitirem valores e, ao mesmo tempo, serem modelos de prática de respeito aos direitos humanos. Para tanto, reputa-se que a educação em direitos humanos é ainda mais crucial para a formação dos docentes, sendo necessária a construção de práticas formadoras para a socialização em direitos humanos.

Antes de mais nada, é preciso reconhecer que a formação de professores em direitos humanos não é tarefa das mais fáceis haja vista que há muitos desafios que precisam ser enfrentados e superados, a começar pela tímida introdução, no Brasil, da temática dos direitos humanos em tal formação, como constata Candau *et al* (2013). Dentre os desafios para o desenvolvimento da EDH nos cursos de formação inicial de professores (nas licenciaturas) no contexto atual, com base em Candau *et al* (2013), podem ser citados estes: desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos, no caso, o pensamento de que os direitos humanos serviriam tão só para a “proteção de bandidos”; assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, quer dizer, fazer opções claras sobre o horizonte em que se pretende caminhar; construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos, o que implica criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e componentes

educativos; e estimular a produção de materiais de apoio, disponibilizando materiais adequados tanto para a formação de professores como para a educação básica.

Além desses desafios, há inúmeros outros que precisam ser considerados, tais como a violência escolar e o *bullying*, e as práticas racistas.

Sem dúvida, as violências nas escolas são um grande desafio a ser enfrentado pelos agentes do espaço escolar, em especial pelos professores, devendo-se considerar a EDH como “[...] uma plataforma ética, ideológica e política a partir da qual pode ser articulada uma estratégia pedagógica de intervenção, prevenção e enfrentamento do *bullying* [...]” (CANDAU *et al*, 2013, p. 112) e dos demais tipos de violências nas escolas. A partir de Candau *et al* (2013), com vistas a prevenir e enfrentar as violências nas escolas, dentre as quais o *bullying*, sugere-se perseguir quatro eixos norteadores nos processos educativos, são eles: 1) reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos; 2) desenvolvimento da capacidade de tolerância, não discriminação e convivência com a diversidade cultural e social; 3) desenvolvimento da capacidade de comunicação, inter-relação e cooperação com o outro e com o grupo; e 4) desenvolvimento da capacidade de mediar conflitos.

Ademais, é preciso admitir o impacto do racismo não só nos alunos, em seu desempenho escolar, por exemplo, como também no trabalho docente, o que ganha mais robustez quando, nas escolas, costumeiramente, é veiculado um discurso de igualdade e de negação de práticas racistas. Diante disso, articulando a educação em direitos humanos e as relações étnico-raciais, e ainda refletindo a formação docente, especialmente as práticas pedagógicas, concebe-se como necessário não só introduzir, nas disciplinas, conteúdos que contemplem a população negra, como também e principalmente atentar para as práticas racistas existentes entre alunos e professores, combatendo-as, e não as perpetuando através do silêncio.

Ao abordar a educação em direitos humanos na formação de professores, deve-se levar em consideração, nesse processo formativo, alguns aspectos, dos quais merecem realce os que foram mencionados por Candau *et al* (2013). Primeiramente, deve-se problematizar o fato de se considerar o ingresso nas licenciaturas como ponto de partida da formação de professores, tendo em conta que, consoante dizem muitos especialistas, ela começa antes disso. Com efeito, quando os professores em formação ingressam nas licenciaturas, eles já possuem anos de escolarização, e já trazem consigo (quer dizer, já têm interiorizado) os modelos de formação pelos quais foram formados, sendo fundamental fazer com que reflitam acerca desses modelos

educativos, através de relatos de histórias de vida, por exemplo, para que não reproduzam tais modelos, e sim os analise criticamente. Outrossim, como segundo aspecto, não se deve conceber os professores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino dos diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento, mas, considerá-los como profissionais e também cidadãos, agentes socioculturais e políticos. Além disso, em se falando de um terceiro aspecto, é relevante que a EDH seja incorporada na concepção do curso como um todo, ou seja, que faça parte dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, na perspectiva da transversalidade, contribuindo os diferentes componentes curriculares, assim, para sua afirmação e desenvolvimento.

Cabe acrescentar que, sendo a EDH indispensável para a construção da cidadania plena e para a promoção de modos de convivência mais democráticos entre professor(es)-aluno(s), é preciso que o docente atue como agente de transformação de uma cultura autoritária e em prol de uma cultura de direitos humanos; portanto, que eduque e se eduque em direitos humanos, para o reconhecimento, a proteção, a defesa e a promoção de tais direitos.

Ao pensar os processos de formação desde a ótica da educação em direitos humanos para a afirmação e construção da cidadania e da democracia, há de se ressaltar que alguns critérios básicos devem ser observados, tais como, de acordo com Candau *et al* (2013), que a EDH é sempre histórica e socialmente situada; que ela requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, todos os atores e todas as dimensões do processo educativo; e que ela afeta as diferentes dimensões do currículo, bem como as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

Sustenta-se que os professores devem ser educados em direitos humanos tanto na formação inicial – atentando-se para a realidade social, considera-se “formação inicial” como a promovida nas licenciaturas, podendo ou não ocorrer paralelamente à prática (trabalho) – como na formação continuada - nesta tese, compreende-se “formação continuada” como continuação dos estudos em cursos de pós-graduação ou mesmo em cursos de capacitação –, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo e constante. Dessa maneira, se esses profissionais não forem já formados, estarão se preparando para a prática, educando-se; à medida que, se forem licenciados e/ou já lecionarem, terão a incumbência de educar, e isso

através de uma prática educativa emancipatória. Quer-se dizer que a autonomia ocupará lugar especial nesse projeto de educação, de EDH.

Assim sendo, no que concerne ao currículo escolar, pode-se afirmar que ele – e vale recordar que o desenho curricular pode ser transversal, disciplinar ou misto – deverá levar em consideração o educando como sujeito de sua própria história e do seu processo educativo, mediante a adoção de pedagogias participativas, ativas e críticas, pautadas no diálogo, favorecendo este o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implicando uma práxis social em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Percebe-se que a afirmação dos direitos humanos demanda a construção de uma cultura de direitos humanos e a formação em EDH, como possibilidade concreta de viabilização de práticas educativas democráticas (PORTO; DIAS, 2013). E, no caso dos direitos do Homem reconhecidos na Constituição dos Estados, exige a construção de uma cultura de direitos fundamentais através de uma Pedagogia Constitucional, o que quer dizer que

[...] É importante que um jovem Estado Constitucional como o Brasil, apesar da sua Constituição muito extensa, consiga transmitir os princípios mais importantes aos jovens das escolas e das universidades, e isso em uma linguagem próxima ao horizonte de entendimento do cidadão. [...] (HÄBERLE, 2011, p. 7).

Precisa-se tomar (cons)ciência de que a escola da nação é – ao menos, deve ser – a escola da Constituição, da Constituição como fim da educação (VALADÉS, 2009).

Deve-se ensinar e aprender os direitos humanos, assim como os direitos fundamentais, sendo válido sublinhar que, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, cabe agregar não apenas conteúdos sobre tais direitos, mas, sobretudo, experiências e práticas, devendo a formação de docentes partir sempre do diálogo, e ser permanente, como afirmam Porto e Dias (2013), considerando-se o inacabamento do sujeito e a constante busca da consciência crítica do “Ser Mais”.

Ante o exposto, pugna-se por uma EDH cujo papel seja sistematizar e promover ações coletivas que visem à efetivação dos valores positivados nos direitos humanos (e nos direitos fundamentais), incorporando-se, no cotidiano das práticas educativas, as experiências de vida dos envolvidos no processo (DIAS; PORTO,

2010). E se defende uma formação de professores em direitos humanos guiada pelo entendimento de que

[...] o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumimos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (CANDAU *et al*, 2013, p. 115, grifo dos autores).

Eis que os educadores tanto em formação (acadêmica/profissional) como em exercício – sabe-se que é possível ocupar as duas posições ao mesmo tempo – necessitam aprender conteúdos de direitos do Homem, do que muitos já são carentes, e ir além, pois, precisam promover práticas de respeito, defesa, proteção e promoção dos direitos humanos e fundamentais, estabelecendo, para tanto, uma fundamentação teórica e metodológica condizentes com os fins estabelecidos, na verdade, entende-se, atinentes à finalidade de uma educação em direitos humanos – resguardar a dignidade de todas as pessoas.

1.5 Caracterização da pesquisa e descrição dos procedimentos de coleta e de análise dos dados

Antes de qualquer coisa, ao se traçar uma pesquisa, faz-se necessário esclarecer qual o tipo de abordagem adotado.

Assim sendo, considerando que o objeto de pesquisa é a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que tenha sido adotada desde o fim da Segunda Guerra Mundial, procede-se a uma **investigação qualitativa**, que atende a três das cinco características elencadas por Bogdan e Biklen (1994), o que é bastante para assim qualificá-la, uma vez que, como tais autores explicam, esse tipo de abordagem conta com cinco características, mas nem todos os estudos considerados qualitativos as patenteiam; alguns deles são desprovidos de uma ou mais características. No caso desta pesquisa, tem-se que ela será descritiva, na medida em que se tentará analisar os dados em toda sua riqueza, de forma minuciosa; centrar-se-á no processo em vez de simplesmente nos resultados, de modo que se enfocará a construção da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos

fundamentais a partir dos instrumentos sobre EDH e formação de docentes, que integram o quadro do programa da ONU e do Brasil; e considerará o significado como de vital importância, notadamente, os significados atribuídos à EDH e à formação de professores da educação básica para seu ensino nos instrumentos já referidos. A pesquisa que se propõe apenas não observará a fonte direta de dados, que é o ambiente natural, nem a análise destes de forma indutiva, por não visar a uma pesquisa de campo, e sim focar o campo normativo.

Cuida-se mesmo de **discussão teórico-normativa** considerando que se buscará analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos da ONU e do Brasil, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais, isto é, focaliza-se o “dever-ser”. Vale salientar, contudo, que, neste trabalho, não se perde de vista o plano do “ser”, pois, as normas são concebidas como elementos culturais, seja da sociedade mundial (como é o caso dos tratados da ONU) ou de uma sociedade em particular (por exemplo, a Constituição brasileira). Eis que, para o alcance da finalidade pretendida, importa o contexto cultural em que os documentos jurídicos foram produzidos e são (serão) postos em prática, bem como a cultura que sustentam, principalmente a cultura de direitos do Homem.

Nesta pesquisa, por se tomar como objeto a educação em direitos humanos e a formação docente em tais direitos, considera-se, sobremaneira, a relação entre Direito e Educação, cuidando-se, portanto, de uma **pesquisa interdisciplinar**.

Além disso, compete elucidar que, com o intuito de atingir os objetivos de pesquisa, empregar-se-á a técnica de pesquisa da documentação indireta, realizando-se, fundamentalmente, uma **pesquisa documental**.

A título de esclarecimento, tendo em conta que a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico (OLIVEIRA, 2014), e que, consoante o objetivo geral de pesquisa, analisar-se-ão a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em instrumentos normativos da ONU e do Brasil, ela constitui o instrumento-base para a coleta dos dados. Além de auxiliar na consecução dos demais objetivos específicos, a pesquisa documental possibilitará, sobretudo, o alcance do último objetivo específico, qual seja, especificar e examinar os documentos

normativos das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Na verdade, para além de uma análise documental, realizar-se-á uma **análise de conteúdo**, quer dizer, uma análise que, tendo como característica a inferência (deduções lógicas), como leciona Bardin (2016), permita obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos relativos às condições de produção/recepção – ou, como prefere Bardin (2016), “variáveis inferidas” – dessas mensagens, no caso desta pesquisa, mais exatamente, inferir sobre as condições de produção e de recepção dos documentos normativos analisados, levando em consideração a construção de uma cultura de direitos humanos e de uma cultura de direitos fundamentais.

Em se tratando de uma análise de conteúdo, sabe-se que ela se organiza em torno de três etapas, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação), competindo, neste momento de definição dos métodos, discorrer acerca da primeira.

Como leciona Bardin (2016), a pré-análise tem três missões, são elas: a escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e objetivos; e a elaboração de indicadores.

Bem, até então, falou-se de analisar a educação em direitos humanos e a formação de professores em tais direitos nas normas da ONU e do Estado brasileiro, o que já sinaliza para o universo de documentos de análise (o gênero de documentos sobre os quais esta será efetuada), no caso, documentos normativos, cujo código é linguístico e suporte, escrito, e envolve comunicação de massa quanto à quantidade de pessoas, porém, não se esclareceu ainda que documentos exatamente serão analisados, isto é, qual é o *corpus* – como define Bardin (2016, p. 126), “[...] O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]”.

Antes de tudo, é preciso esclarecer que, para a constituição do *corpus*, há regras que precisam ser observadas, sendo que, no caso desta pesquisa, atentou-se para duas regras especificamente: a da homogeneidade (os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha) e a da pertinência (os documentos devem

ser adequados enquanto fonte de informação). Deveras, nesta investigação, foram observados dois critérios de escolha, um referente à origem do documento (integrar o quadro da ONU ou o ordenamento jurídico brasileiro) e outro relativo ao conteúdo (cuidar da educação em direitos humanos e/ou da formação de professores da educação básica em tais direitos de forma direta ou mesmo indireta). Ademais, se teve em vista quais documentos seriam adequados ao objetivo que suscita esta análise. À vista disso, procedendo-se à escolha dos documentos a serem objeto de procedimentos analíticos, chegou-se ao **corpus** de 10 (dez) documentos, sendo 5 (cinco) pertencentes ao programa da ONU e 5 (cinco), à ordem jurídica nacional.

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário ressaltar que há um documento do quadro das Nações Unidas o qual, como se verá ao longo da exposição e em especial da análise, abrange dois, no caso, a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, porém, considerando que foram adotados em conjunto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, de igual modo, são apresentados por esta, sem olvidar que o Plano de Ação Integrado é vinculado à Declaração, não obstante se considere a particularidade de cada um, contabiliza-se apenas um documento, motivo pelo qual se fala de cinco documentos pertencentes ao programa da ONU, e não seis.

Feita essa ressalva, antes de enumerar os documentos que serão analisados, deve-se registrar que se verificou que alguns têm os temas estudados (educação em direitos humanos e formação de professores em tais direitos) como seu objeto direto, mas, outros, não, logo, organiza-se o **corpus** em **dois grupos de documentos**: 1) documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto; e 2) documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos.

No que concerne aos documentos normativos elaborados/aprovados por algum órgão da ONU ou por alguma agência especializada sua (como é o caso da UNESCO), tem-se este **corpus**:

Quadro 1 – Definição do *corpus* pertencente ao quadro da ONU

Classe a que pertence	Documentos normativos a serem analisados
Documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto	1) A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); 2) A Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974); 3) A Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995).
Documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos	1) O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005); 2) A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No tocante aos documentos elaborados/aprovados por algum órgão estatal brasileiro, não necessariamente pelo Poder Legislativo, tem-se este *corpus*:

Quadro 2 – Definição do *corpus* pertencente ao âmbito interno

Classe a que pertence	Documentos normativos a serem analisados
Documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto	1) A Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); 3) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015).
Documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos	1) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); 2) As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Eis que se analisará esse *corpus* levando em conta a hipótese e os objetivos de pesquisa já mencionados na introdução deste trabalho. Além disso, considerar-se-á a referência (tanto explícita como implícita), na mensagem sob análise, aos **temas** direitos humanos, educação, educação em direitos humanos e formação de professores.

Não bastasse a determinação do *corpus*, faz-se imprescindível ainda indicar as operações de recorte do texto. Nesse sentido, pensando sobre a

codificação dos dados – e se deve salientar que, segundo Bardin (2016), tratar o material é codificá-lo –, tem de se deixar claro que, para o recorte do texto, considerar-se-á como **unidade de registro**, isto é, como unidade de significação codificada, o tema, aliás, atentando para os fins desta pesquisa, os quatro temas já indicados acima: direitos humanos, educação, educação em direitos humanos e formação de professores. E, como **unidade de contexto**, quer dizer, unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ter-se-á em conta o parágrafo do texto – como serão analisados documentos normativos, este poderá ser um artigo, um parágrafo, um inciso ou uma alínea.

Tratando, enfim, da **categorização**, precisa-se aclarar que os documentos anteriormente elencados serão analisados com base em quatro **categorias analíticas**, são elas: 1) concepção de direitos humanos; 2) concepção de educação; 3) concepção de educação em direitos humanos; e 4) concepção de formação de professores em direitos humanos.

Na categoria “concepção de direitos humanos”, ao pensar que concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se universalista, se relativista ou se convergente), serão considerados os seguintes elementos: o conceito de direitos humanos e suas características, bem como as categorias desses direitos.

Já na categoria “concepção de educação”, ao pensar que concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se emancipatória ou não), serão observados estes elementos: conceito de educação e suas características, assim como as finalidades das práticas educativas.

Na categoria “concepção de educação em direitos humanos”, por sua vez, ao pensar que concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se universalista, relativista ou convergente), serão examinados os seguintes elementos: conceito de educação em direitos humanos e suas características, e ainda as finalidades da educação em direitos humanos, os conteúdos a serem trabalhados nesta, os valores que tal educação promove e as atividades que a favorecem.

Por último, na categoria “formação de professores em direitos humanos”, ao pensar que concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se emancipatória ou não), serão avaliados estes elementos: as finalidades da formação docente, o papel do professor, os conteúdos a serem trabalhados nessa formação, os valores que tal formação promove e as práticas formativas a serem desenvolvidas.

Cuida-se de pesquisa que leva em consideração o fato de que o acesso a documentos escritos em muito favorece para um conhecimento mais aprofundado da realidade (OLIVEIRA, 2014), e considera que o Direito faz parte desta, pois, mesmo não se confundindo com o “ser”, influencia a realidade, a maneira como as pessoas se relacionam etc., não à toa se pode afirmar que “[...] sem o conhecimento do campo jurídico, toda e qualquer apreensão do real redundaria em um conhecimento incompleto, para não dizer deformado” (LOPES *et al*, 2013, p. 29).

Aliás, trata-se de pesquisa que não só parte dessa ideia como, retomando o arcabouço teórico aqui exposto, julga as normas (e não se fala apenas das normas constitucionais) como elementos da cultura, expressão da herança cultural de um povo, logo, entende que os instrumentos normativos sob análise integram a cultura e contribuem para a construção da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais. Além do mais, ela atenta para a interação/o diálogo entre o sistema internacional e o direito interno, mais precisamente, para a relação entre a cultura jurídica da ONU e a cultura constitucional brasileira, quer dizer, a interculturalidade, no trato do objeto de estudo. Eis que tais questões serão consideradas no processo de inferência e de interpretação, quando se verificará mais detalhadamente como se dá (ou não) a contribuição da EDH e da formação docente em tais direitos para a edificação da cultura de direitos do Homem.

Por fim, no que diz respeito ao plano de análise a ser desenvolvido no terceiro capítulo, vale esclarecer que, primeiro, serão analisados os documentos que integram o sistema internacional e, após, os integrantes do sistema nacional, seguindo-se ainda esta ordem: análise dos documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para a educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto, visto que são mais gerais; e análise dos documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos, haja vista serem mais específicos.

2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ARCABOUÇO NORMATIVO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, serão apresentados os documentos normativos pertencentes ao sistema global e ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos, que expressa ou implicitamente fazem alusão à educação em direitos humanos e/ou à formação docente em tais direitos.

Mais exatamente, cuidar-se-á de detalhar os instrumentos jurídicos e as recomendações que pertencem ao sistema de proteção das Nações Unidas aos direitos humanos, e, ainda, integram o sistema jurídico brasileiro, a partir do marco temporal de 1945, já que foi em tal ano que, com o nascimento das Nações Unidas, se demarcou uma nova ordem mundial, dentro da qual proteger e promover os direitos do Homem passou a ser um dos objetivos prioritários.

Diante disso, **organizou-se este capítulo em 02 (duas) seções.**

Na primeira seção, focaliza-se o sistema global de proteção dos direitos humanos. Já na segunda e última seção, realça-se o sistema nacional de proteção.

2.1 A educação e a formação de docentes no sistema global de proteção dos direitos humanos: observando não só normas *hard law* como também *soft law*

Inicialmente, é de suma importância aclarar que foi a partir de 1945, quer dizer, após a Segunda Guerra Mundial, que o Direito Internacional dos Direitos Humanos, cujo escopo é proteger tais direitos, começou a se desenvolver e a se efetivar verdadeiramente como ramo autônomo, isso porque, apesar de existirem, antes disso, normas que pudessem ser consideradas, em parte, como de proteção dos direitos humanos, como diz Mazzuoli (2011, 2017), faltava um sistema específico de normas que protegesse os indivíduos na sua condição de seres humanos.

Com o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, muitas normas internacionais voltadas para a proteção desses direitos foram elaboradas, e passaram a compor um *corpus* normativo complexo e amplo o qual abrange desde normas vinculantes ou *hard law* (acordos, convenções, pactos e tratados) a normas não vinculantes ou *soft law* (como declarações), cabendo tratar, nesta seção, de ambos os tipos de normas por se considerar que, em razão do

objetivo comum de proteção do ser humano, tanto um como outro deve ser observado pelos Estados.

Assim sendo, nesta seção, enfocando as principais normas do sistema global de proteção dos direitos humanos, tanto *hard law* quanto *soft law*, tratar-se-á destes instrumentos internacionais: a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos, e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Proclamação de Teerã e a Declaração e Programa de Ação de Viena.

2.1.1 A Carta das Nações Unidas e a não definição dos direitos humanos

Somente em 26 de junho de 1945, isto é, no final da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, ocorrida em São Francisco, Estados Unidos da América, no período de 25 de abril até aquela data, a Carta das Nações Unidas (também chamada de Carta de São Francisco), que havia sido elaborada por representantes de 50 países presentes na citada Conferência, foi assinada, estabelecendo as Nações Unidas, que começaram a existir oficialmente apenas em 24 de outubro de 1945 – em razão disso, no dia 24 de outubro, comemora-se o Dia das Nações Unidas –, quando da entrada em vigor de tal Carta, que é um tratado multilateral aberto.

É oportuno dizer que, até a fundação da ONU, não era seguro afirmar que houvesse, em direito internacional público, preocupação consciente e organizada sobre a temática dos direitos humanos (REZEK, 2010), haja vista que, anteriormente, alguns tratados avulsos cuidaram de proteger certas minorias, porém, sob a alegação de intervenção humanitária, e não de proteção da condição de Homem. Deveras, tão só com a criação das Nações Unidas e de suas agências especializadas foi que o processo de internacionalização dos direitos humanos passou a se intensificar e a se desenvolver (MAZZUOLI, 2011). Aliás, com a adoção da Carta da ONU, os direitos do Homem se tornaram um dos axiomas dessa Organização.

Com efeito, a Carta da ONU estabeleceu dentre os propósitos desta Organização, conforme disposto em seu art. 1º, §3º, o de conseguir cooperação internacional para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Como afirmam Leite e Borges (2019), a Carta de São Francisco elege a cooperação

internacional na promoção dos direitos humanos como tema central da sua agenda de atuação.

Além disso, reforçando essa ideia, é preciso observar que, dentre os objetivos básicos do seu sistema de tutela, consoante o art. 76, c, da Carta, consta este: “[...] estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, e favorecer o reconhecimento da interdependência dos povos do mundo [...]”⁸ (ONU, 1945, p. 15, tradução nossa).

Importa sublinhar que a Carta de São Francisco é obrigatória e faz referência expressa à proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais não só nos dispositivos referenciados como em outros, por exemplo, no art.13, § 1º, no qual, tratando da Assembleia Geral e dos estudos e recomendações que ela fará, afirma-se que esses serão destinados a auxiliar na realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Isso significa que ela, como o primeiro tratado, de caráter universal, que reconheceu os direitos humanos, impõe aos Estados a obrigação de assegurar tais direitos das pessoas sob sua jurisdição (BORGES, 2009).

De acordo com Andreopoulos (2007), a Carta da ONU traz a ideia de que a proteção e a promoção dos direitos humanos devem adquirir um *status* equivalente à sua posição formal como um dos objetivos primordiais do sistema da ONU.

À vista disso, não há dúvidas de que a Carta das Nações Unidas contribuiu enormemente para o processo de asserção dos direitos humanos, elencando-os dentre os propósitos das Nações Unidas e os elevando à condição de objeto de preocupação internacional. Nessa direção, não se pode deixar de referenciar que a grande contribuição das regras da Carta da ONU foi a de terem deflagrado o sistema global de proteção dos direitos humanos (MAZZUOLI, 2017).

Observando as disposições da Carta de São Francisco, pode ser que alguém – como alguns Estados já o fizeram e outros podem ainda tencionar – faça menção ao princípio da não ingerência (não intervenção) nos assuntos internos dos Estados (nos termos da Carta, “assuntos que dependam essencialmente da jurisdição de qualquer Estado”), previsto no art. 2º, § 7º, a fim de questionar a proteção aos

⁸ No texto original: “[...] to encourage respect for human rights and for fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion, and to encourage recognition of the interdependence of the peoples of the world [...]” (ONU, 1945, p. 15).

direitos humanos. Não à toa estabelecer um sistema internacional de salvaguarda dos direitos humanos foi e tem sido, como assevera Alves (1994), uma das tarefas mais difíceis da ONU devido à necessidade de conciliar o propósito de proteção desses direitos com o princípio da não ingerência em assuntos internos do Estado.

Sobre essa questão, compete frisar que, conquanto não se ache, na Carta, uma explicação do que seriam os assuntos essencialmente dependentes da jurisdição interna de um Estado, restando sua interpretação à doutrina e à jurisprudência internacional, entende-se que os direitos humanos não se enquadram nessa categoria:

Em suma, não pode haver dúvidas de que os direitos humanos não fazem parte dos assuntos *internos* dos Estados (muito menos dos *essencialmente* internos) e que o princípio da não intervenção não pode impedir a proteção desses direitos nos planos interno e internacional. [...] (MAZZUOLI, 2017, p. 79, grifos do autor).

Por fim, vale acrescentar que a Carta das Nações Unidas não define os direitos humanos, logo, não faz menção ao direito à educação ou à educação em direitos humanos, dentre outros, porém, nem por isso se pode considerar que eles não são obrigatórios, pois, como salienta Mazzuoli (2011), é obrigação dos Estados entendê-los como regras jurídicas universais. Além do mais, importa destacar que, a despeito de não ter delineado o conteúdo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a Carta em comento contribuiu – e daí sua relevância – para a universalização dos direitos do Homem, ao reconhecer que o assunto é de interesse internacional.

2.1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a definição dos direitos humanos, incluindo a educação

Diante da “fragilidade” da Carta da ONU resultante da ausência de definição do que são “direitos humanos” e “liberdades fundamentais”, percebeu-se ser necessário definir e aclarar o significado de tais expressões, o que fora empreendido pela própria ONU três anos depois de sua criação, com a proclamação, em Paris, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, também conhecida como Declaração de Paris.

A DUDH foi adotada através da Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, pela aprovação unânime, como fala Piovesan (1999), de 48 (quarenta e oito) Estados, com 8 (oito) abstenções (Bielo-Rússia, Checoslováquia, Polônia, União Soviética, Ucrânia, Iugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul). Faz-se necessário acrescentar que, na ocasião, dois Estados membros estiveram ausentes (Honduras e Lêmen).

Prontamente, deve-se sublinhar que a Declaração proclamada fora qualificada como “Universal”, e não “Internacional” (a denominação mais usada durante o processo de sua elaboração), em observância à recomendação de René Cassin, o qual, discorrendo sobre o assunto, explica:

[...] Sua [da Declaração Universal dos Direitos Humanos] segunda característica é a universalidade: é aplicável a todos os homens de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos territórios onde governa. Daí que, ao finalizar os trabalhos, embora, até então, se falasse sempre de declaração ‘internacional’, a Assembleia Geral, graças a minha proposta, proclamou a Declaração ‘Universal’. Ao fazê-lo conscientemente, destacou que o indivíduo é membro direto da sociedade humana e que é sujeito direto do direito internacional. Naturalmente, é cidadão de seu país, mas também o é do mundo [...]” (CASSIN, 1974, p. 397, tradução nossa).

Na verdade, como diz Alves (2013), a DUDH é o único instrumento de direitos humanos que se autoproclama “universal”, sendo os demais intitulados “internacionais”.

Feita essa observação, compete discorrer acerca do processo de elaboração da DUDH.

Bem, embora se saiba que sua escrita envolveu o trabalho de vários órgãos, como sublinha Borges (2009), pode-se dizer que essa Declaração foi elaborada no seio da então Comissão de Direitos Humanos da ONU, estabelecida em 1946 (e, no ano de 2006, extinta e substituída pelo Conselho de Direitos Humanos), e, em particular, resultou da atuação de seis “padrinhos” – aos quais, desse modo, se refere Ramos (2016b) –, quais sejam, Eleanor Roosevelt (Presidente da Comissão,

⁹ No texto original: “[...] Su segunda característica es la universalidad: es aplicable a todos los hombres de todos los países, razas, religiones y sexos, sea cual fuere el régimen político de los territorios donde rija. De ahí que al finalizar los trabajos, pese a que hasta entonces se había hablado siempre de declaración ‘internacional’, la Asamblea General, gracias a mi proposición, proclamó la declaración ‘Universal’. Al hacerlo conscientemente, subrayó que el individuo es miembro directo de la sociedad humana y que es sujeto directo del derecho de gentes. Naturalmente, es ciudadano de su país, pero también lo es del mundo [...]” (CASSIN, 1974, p. 397).

EUA), René Cassin (França), Charles Malik (Líbano), Peng-Chan Chung (China), John P. Humphrey (Canadá) e Hernán Santa Cruz (Chile), que se empenharam na construção desse texto, utilizando seus atributos políticos e intelectuais.

Sabe-se que a DUDH resultou de uma série de decisões tomadas no período de junho de 1946 a dezembro de 1948, mas, não se pode olvidar que, embora sua elaboração (e conseguinte aprovação) tenha se dado com rapidez, o que se deve, precipuamente, a seu caráter declaratório, isto é, em princípio, não obrigatório, houve divergências ideológicas entre os participantes, pautadas, por exemplo, no embate entre universalismo e relativismo cultural. De fato, alguns Estados reagiram contra alguns dispositivos que, no seu entender, estabeleciam direitos contrários a sua cultura. Sobre esse tópico, Mazzuoli (2017, p. 95) assinala que:

[...] anos antes, quando dos debates para a elaboração da Declaração Universal, a delegação da Arábia Saudita havia se insurgido com a redação do art. 16 da Declaração, segundo o qual 'homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família', gozando 'de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução', à luz de sua contrariedade com as práticas culturais de muitos Estados árabes. [...]

Não obstante esses desacordos, seus preceitos não agradarem a todos os Estados, consoante fala esse mesmo autor, a DUDH vem a consagrar um mosaico de valores que cristalizam padrões universais de respeito para com os seres humanos, os quais, entende-se, são necessários para a vida em sociedade.

É preciso observar que tal Declaração constitui a primeira parte do plano geral de uma Carta Internacional de Direitos Humanos (*International Bill of Human Rights*), e tem por objetivo estabelecer um padrão mínimo para a proteção dos direitos humanos em nível mundial (MAZZUOLI, 2011).

Surgindo com o intuito de determinar o elenco dos direitos humanos e das liberdades fundamentais referidos na Carta da ONU – e isso confirma a interação entre as declarações de direitos humanos e os dispositivos das cartas constitutivas das organizações internacionais voltadas à observância desses direitos, a respeito de que fala Trindade (1997a) –, a DUDH os definiu, pela primeira vez no plano internacional, como um padrão comum de realização para todos os povos e todas as nações, salientando, assim, o caráter universal de tais direitos, tidos como inerentes à pessoa humana.

Reitere-se que essa Declaração introduziu a concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e pela indivisibilidade (PIOVESAN, 1999), tornando-se o marco de criação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, o qual, como sistema jurídico de alcance internacional, almeja proteger os direitos do Homem. Consoante explica Piovesan (2012, p. 126): “[...] A Declaração de 1948 confere lastro axiológico e unidade valorativa a este campo do Direito, com ênfase na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos”.

Eis que a DUDH é o marco normativo fundamental do sistema de proteção das Nações Unidas (ALVES, 1994), dito de outra maneira, é a pedra fundamental dentre os três instrumentos jurídicos básicos – DUDH e Pactos Internacionais de 1966 (MAZZUOLI, 2011).

Pode-se dizer ainda, com base em Trindade (1997a), que ela é o ponto de partida do processo de generalização da proteção internacional do ser humano, afigurando-se como a fonte de inspiração e o ponto de irradiação e convergência dos instrumentos de direitos humanos em níveis global e regional.

Sublinhe-se também que, embora se possa falar de uma “internacionalização em sentido amplo dos direitos humanos” no período precedente, devido à existência de normas esparsas resguardando direitos essenciais dos indivíduos, mormente desde o século XIX ao início do século XX, com a DUDH – sem esquecer sua articulação com a Carta da ONU –, é que se procede à “internacionalização em sentido estrito dos direitos humanos” (RAMOS, 2016b), quer dizer, constrói-se um corpo sistematizado e coerente de normas sobre a temática. E isso não advém do nada!

Realmente, a produção dessa primeira lista universal de direitos humanos contou com um acervo doutrinário e normativo que pôde ser usado como modelo, por exemplo, a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, tendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos fixado, no âmbito internacional, os direitos essenciais constantes até então em declarações e outros instrumentos existentes nas esferas nacionais, distinguindo-se desses por sua vocação eminentemente universal.

No que concerne ao tipo de normas que exprime, deve-se frisar que a DUDH encerra apenas normas substantivas (REZEK, 2010), em outros termos, materiais, pois, versa sobre direitos humanos sem prever medidas para sua efetivação.

Em suma, no que diz respeito a sua estrutura, verifica-se que ela é composta de 30 (trinta) artigos – nem todos propriamente dispositivos, como observa Alves (2013) –, precedidos por um preâmbulo com sete considerandos. Além disso, é importante sublinhar que essa Declaração tem estrutura bipartite, conforme seus direitos costumam ser catalogados, pois, conjuga os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais, respectivamente, previstos do artigo 3º ao 21, e do artigo 22 ao 28, consoante Alves (2015). Sobre a enumeração dos artigos que cuidam dessas categorias, é preciso registrar que há autores que têm entendimento diverso de Alves (2015), por exemplo, Ramos (2016b), para quem os direitos políticos e liberdades civis são tratados do artigo I ao XXI, enquanto que os direitos econômicos, sociais e culturais, do artigo XXII ao XXVII. De todo modo, é importante perceber que a classificação dos direitos definidos na Declaração de 1948 em direitos civis e políticos, e direitos econômicos, sociais e culturais é usual.

Ainda assim, não se pode deixar de mencionar que existem outras classificações acerca de tais direitos, podendo-se fazer alusão a que é feita por Donnelly (1986), e, para Alves (2015), seria mais acurada. Referindo-se a uma classificação dos direitos proclamados na DUDH, Donnelly (1986, p. 607, tradução nossa, grifos do autor) aponta sete categorias:

- 1) *Direitos pessoais*, incluindo os direitos à vida; à nacionalidade, ao reconhecimento perante a lei; à proteção contra tratamento ou punição cruel, degradante ou desumano; e à proteção contra discriminação racial, étnica, sexual ou religiosa (Artigos 2-7, 15);
- 2) *Direitos legais*, incluindo o acesso a remédios por violações de direitos básicos; a presunção de inocência; a garantia de julgamentos públicos justos e imparciais; proibição de leis posteriores ao fato; e a proteção contra prisão, detenção ou exílio arbitrários, e contra a interferência arbitrária na família, no lar e na reputação (Artigos 8-12);
- 3) *Liberdades civis*, especialmente direitos à liberdade de pensamento, consciência e religião; à opinião e expressão; de movimento e residência; e de reunião e associação pacíficas (Artigos 13, 18-20);
- 4) *Direitos de subsistência*, particularmente os direitos à alimentação e a um padrão de vida adequado à saúde e ao bem-estar próprio e da família (Artigo 25);
- 5) *Direitos econômicos*, incluindo principalmente os direitos ao trabalho, ao repouso e ao lazer e à seguridade social (Artigos 22-24);
- 6) *Direitos sociais e culturais*, especialmente os direitos à educação e à participação na vida cultural da comunidade (Artigos 26, 27);
- 7) *Direitos políticos*, principalmente os direitos a tomar parte no governo e a eleições periódicas e legítimas com sufrágio universal e igual (Artigo 21), mais os aspectos políticos de muitas liberdades civis¹⁰.

¹⁰ No texto original: “(1) *Personal rights*, including rights to life; nationality; recognition before the law; protection against cruel, degrading, or inhumane treatment or punishment; and protection against racial, ethnic, sexual, or religious discrimination. (Articles 2-7, 15) (2) *Legal rights*, including access to remedies

Em todo o caso, importa notar que, ao cuidar dos direitos de liberdade e dos direitos de igualdade, a DUDH acabou combinando o discurso liberal com o discurso social da cidadania. Segundo Piovesan (1999), a Declaração ineditamente combina esses discursos, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade. Para os fins deste trabalho, contudo, merece relevo o fato de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta para uma necessária educação em direitos humanos.

Como afirma Trindade (2017, p. 37) acerca do preâmbulo da DUDH, este “[...] indica o ensino e a educação como meios de promoção dos direitos e liberdades nela proclamados [...]”.

Pensando acerca de uma EDH, convém destacar que, no segundo considerando da Declaração em comento, afirma-se que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que ultrajaram a consciência da humanidade, relacionando-se, assim, a ausência de conhecimento dos direitos humanos à ocorrência de atos bárbaros, ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, o que permite sustentar que conhecê-los (e respeitá-los, no caso de já se ter ciência deles) implica prevenir violações a tais direitos.

Como assevera Borges (2009, p. 60),

[...] A Declaração [Universal de 1948], portanto, confere à educação um papel relevante na construção de uma nova ordem internacional, pautada no respeito aos direitos humanos. Assim, exige-se um trabalho educativo voltado para a conscientização sobre os direitos da pessoa humana, evitando-se a ocorrência de outros atos de barbárie [...].

Ao indivíduo, compete conscientizar-se de sua condição de Homem (no e com o mundo) para tornar-se sujeito, em outras palavras, ser consciente, e à educação, como processo específica e exclusivamente humano, cabe ser tarefa humanizante, libertadora (FREIRE, 2011). Eis que, para prevenir atos de barbárie,

for violations of basic rights; the presumption of innocence; the guarantee of fair and impartial public trials; prohibition against ex post facto laws; and protection against arbitrary arrest, detention, or exile, and arbitrary interference with one's family, home, or reputation. (Articles 8-12) (3) *Civil liberties*, especially rights to freedom of thought, conscience, and religion; opinion and expression; movement and residence; and peaceful assembly and association. (Articles 13, 18-20) (4) *Subsistence rights*, particularly the rights to food and a standard of living adequate for the health and well-being of oneself and one's family. (Article 25) (5) *Economic rights*, including principally the rights to work, rest and leisure, and social security. (Articles 22-24) (6) *Social and cultural rights*, especially rights to education and to participate in the cultural life of the community. (Articles 26, 27) (7) *Political rights*, principally the rights to take part in government and to periodic and genuine elections with universal and equal suffrage (Article 21), plus the political aspects of many civil liberties” (DONNELLY, 1986, p. 607, grifos do autor).

certamente, faz-se necessária a humanização dos homens, sua hominização, podendo esta ser definida como a condição histórica do homem de fazer-se homem consciente de si (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Decerto, conhecer os direitos humanos é um – embora não o único – passo fundamental para se alcançar a proclamada e essencial proteção dos direitos do Homem; afinal, como se poderia respeitar, proteger e promover o que não se conhece?

Ademais, a DUDH reitera a necessidade de todos os indivíduos e órgãos da sociedade se esforçarem, pelo ensino e pela educação – recordando o que fora dito no capítulo anterior, “ensino” remete a atividades realizadas no âmbito formal, escolar, enquanto que “educação” constitui prática social que se realiza além do espaço escolar (BORGES, 2009) –, por desenvolver o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

É preciso realçar que a EDH consiste em instrumento significativo para consecução de (outros) direitos humanos. E é, ainda, direito humano integrante do direito à educação, que é deduzido da leitura do art. 26 da DUDH, em cujo dispositivo não se sustenta somente que toda pessoa tem direito à educação, discriminando-se de que maneira se obtém acesso a esta em seus diferentes níveis, como se reforça que

[...] 2. **A educação será dirigida** ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e **ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. Deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e ainda as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz [...] ¹¹ (ONU, 1948, p. 76, tradução nossa, grifos nossos).

Como observa Borges (2009), ao se afirmar a educação como direito de todos, perfilha-se da concepção assumida pela ONU em sua carta constitutiva, de que os direitos humanos são para todos, sem qualquer distinção, seja de raça, sexo, língua, religião etc. E além de direito de todos, como se depreende do parágrafo acima transcrito, a educação constitui instrumento para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

¹¹ No texto original: “[...] 2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. [...]” (ONU, 1948, p. 76).

Após essas considerações pontuais sobre a educação (incluindo a educação em direitos humanos) na DUDH, deve-se mencionar que, apesar da valorosa posição que ocupa no contexto de proteção dos direitos humanos, até hoje, debate-se a questão da obrigatoriedade dessa Declaração.

Como é sabido, normalmente, as declarações não têm força jurídica compulsória. Nesse sentido, Araujo e Andreiuolo (1999) dizem que as declarações, em princípio, têm valor jurídico não vinculante.

Assim sendo, como Declaração que é, aprovada sob a forma de resolução (da Assembleia Geral da ONU), consistindo, portanto, em norma *soft law*, poder-se-ia, simplesmente, deduzir que a DUDH não possui força vinculante. Esse pensamento é sintetizado, inclusive, em uma das vertentes identificadas por Ramos (2016b) acerca da força vinculante da DUDH, no caso, na terceira, segundo a qual essa Declaração representa tão somente a *soft law* na matéria, que consiste em um conjunto de normas não vinculantes – a título de informação, as outras duas vertentes sustentam a força vinculante da DUDH, embora a partir de fundamentos distintos: 1) constituir interpretação do termo “direitos humanos”, previsto na Carta da ONU; e 2) retratar o costume internacional sobre a matéria.

Deve-se considerar, contudo, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui um caso peculiar, haja vista que, independentemente do entendimento doutrinário adotado (seja a considerando como instrumento de interpretação autorizada dos artigos da Carta da ONU ou como norma consuetudinária), verifica-se, na prática, sua invocação generalizada como regra dotada de *jus cogens*, o que não tem sido contestado sequer pelos Estados mais acusados de violações de seus dispositivos (ALVES, 2015).

Efetivamente, embora não se trate de um tratado *stricto sensu*, a DUDH deve ser entendida como a interpretação mais autêntica da expressão “direitos humanos e liberdades fundamentais”, constante em preceitos da Carta de São Francisco; e, ainda, qualificada como norma de *jus cogens*, isto é, norma que, como esclarece Comparato (2019), é imperativa de direito internacional geral. Para alguns, como Mazzuoli (2017), na realidade, a DUDH integra a Carta da ONU, sendo obrigatória, portanto, para os Estados membros dessa Organização.

Discorrendo sobre instrumentos tecnicamente não mandatários, Trindade (1997a, p. 45) defende que

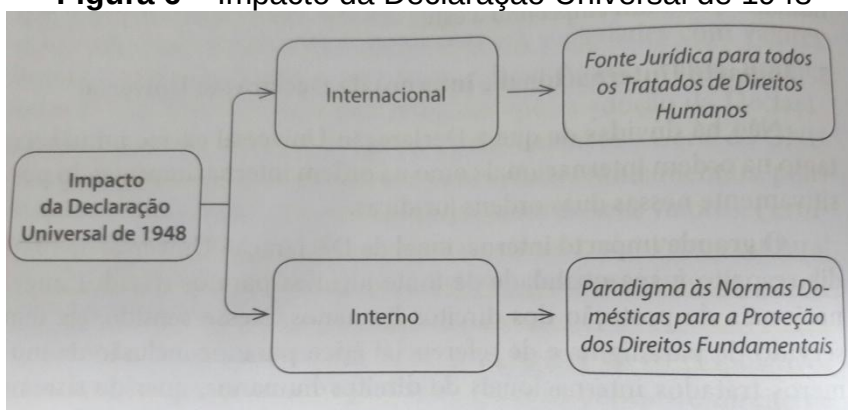
[...] independentemente das posições individuais de Estados membros das Nações Unidas em relação a tais convenções, instrumentos tecnicamente não mandatórios (como resoluções de modalidades distintas) têm igualmente exercido efeitos jurídicos sobre Estados membros da Organização.

É válido dizer, em consonância com o mesmo autor, que apesar de a tese de que as declarações sobre direitos humanos têm *status* de “interpretações autênticas” ser discutida na doutrina, no caso da DUDH, mesmo os mais críticos reconhecem seu impacto, talvez porque, como fala Piovesan (1999), ela constitui parâmetro internacional para a proteção dos direitos humanos. E sobre tal impacto, de logo, é relevante consignar que ele, como se verá a seguir, ultrapassa os instrumentos jurídicos sobre direitos humanos das Nações Unidas.

Sem dúvidas, a DUDH exerce influência não apenas no ordenamento internacional como também na ordem jurídica interna dos Estados, impactando não só normas como decisões judiciais. Por certo, são consideráveis as referências a essa Declaração nos preâmbulos de vários tratados internacionais de direitos humanos, assim como nas sentenças de tribunais internacionais e internos, dentre outros.

Para compreender melhor os impactos ocasionados por essa Declaração, veja-se a figura a seguir:

Figura 6 – Impacto da Declaração Universal de 1948



Fonte: Mazzuoli (2017, p. 98)

A partir dessa figura, resta claro que o grande impacto internacional da DUDH diz respeito à sua qualidade de fonte jurídica para tratados internacionais de proteção de direitos humanos, como a Convenção Europeia de 1950, caso em que ela serve de paradigma e referencial ético; enquanto seu impacto no âmbito interno consiste em servir de paradigma às normas domésticas para proteção dos direitos

fundamentais, sendo pertinente considerar isso em relação à Constituição brasileira de 1988, que chegou a “copiar” muitos de seus dispositivos.

2.1.3 Os Pactos Internacionais de 1966: enfatizando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que trata da educação

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não dispunha de meios técnicos para que alguém a aplicasse na prática, reivindicando os direitos por ela assegurados em tribunais internos ou cortes internacionais, foram criados, em 1966, dois pactos (normas *hard law*) para dar operatividade técnica aos direitos nela previstos, quais sejam, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), também conhecidos, respectivamente, como Pacto Civil e Pacto Social, aos quais, de modo geral, se pode referir como os Pactos de Nova York de 1966. De pronto, deve-se enfatizar que esses Pactos complementam a DUDH e, com ela, compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos, constituindo, na atualidade, como afirma Mazzuoli (2017), o núcleo-base da estrutura normativa do sistema global de proteção dos direitos humanos.

Em síntese, ambos os Pactos Internacionais foram aprovados por meio da Resolução 2200-A (XXI) da Assembleia Geral da ONU, em Nova York, por unanimidade, em 16 de dezembro de 1966, ou seja, dezoito anos após a criação da DUDH, tendo entrado em vigor na esfera internacional somente em 1976, quando obtiveram o número de ratificações necessárias para tanto, no caso, trinta e cinco.

Perceptivelmente, a demora na adoção e entrada em vigor desses Pactos residiu, fundamentalmente, em seu caráter obrigatório para os Estados partes (ALVES, 2015), dado que, como instrumentos vinculantes, eles obrigam estes a protegerem e promoverem, no âmbito doméstico, os direitos resguardados neles (LEITE; BORGES, 2019).

Sabidamente, os Pactos Internacionais de 1966 possuem força jurídica convencional (REZEK, 2010), sendo considerados pela doutrina, portanto, como vinculantes e obrigatórios (BORGES, 2009).

Eis que eles vieram revestir de obrigatoriedade os direitos consagrados na DUDH, aliás, nos termos usados por Mazzuoli (2011), conferir dimensão técnico-jurídica a essa Declaração, regulando cada Pacto uma categoria de direitos: o Pacto

Civil, os direitos civis e políticos; e o Pacto Social, os direitos econômicos, sociais e culturais.

Pode-se dizer que a demora na confecção e aprovação dos Pactos de Nova York de 1966 decorre ainda de outros fatores, na verdade, de muitas discordâncias havidas à época, em particular, como sustenta Alves (1997), sobre as distinções e similitudes das duas categorias de direitos.

Para melhor compreensão dessa questão, faz-se necessário voltar aos trabalhos preparatórios e às controvérsias ocorridas durante esse período.

Conforme observa Trindade (1997a), esses trabalhos se prolongaram de 1947 a 1966, podendo ser destacadas quatro etapas: na primeira, de 1947 a 1950, a existente Comissão de Direitos Humanos da ONU teria trabalhado praticamente só; de 1950 a 1954, teriam atuado, conjuntamente, ela, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e a Assembleia Geral, dividindo-se o período em 1951, quando a Assembleia tomou a marcante decisão de elaborar dois Pactos, e não um – acerca do assunto, é preciso prevenir que há autores, como Alves (1997) e Mazzuoli (2017), que apontam para o ano de 1952 como data em que a Assembleia Geral da ONU decidiu que deveriam ser dois instrumentos – ; por último, tem-se o ínterim que vai de 1954, data da conclusão do projeto dos dois Pactos pela Comissão de Direitos Humanos, a 1966, ano da adoção deles.

Até os Pactos Internacionais de 1966 serem efetivamente adotados, inúmeras controvérsias se fizeram presentes, podendo ser referidas cinco, com fundamento em Alves (2015).

Em primeiro lugar, foi debatida a questão do formato, se deveriam elaborar um pacto ou mais. Na época, alguns países ocidentais se opuseram à ideia de uma única convenção, tendo em vista que queriam resguardar a noção individualista dos direitos humanos, sob o argumento de que as categorias de direitos correspondiam a espécies diversas (em resumo, sustentava-se que os direitos civis e políticos eram jurisdicionados, de aplicação imediata, dependentes de abstenção pelo Estado e passíveis de monitoramento, ao passo que os direitos econômicos, sociais e culturais seriam não jurisdicionados, de realização progressiva, dependentes de prestação positiva pelo Estado e de difícil monitoramento). Já uns países socialistas propuseram a elaboração de um documento abrangente, considerando que a separação poderia significar diminuição da importância dos chamados direitos de segunda geração. Ao final, prevaleceu a posição ocidental, de formação de dois Pactos, os quais deveriam

ser adotados e abertos à assinatura simultaneamente, com disposições similares tanto quanto possível. É crucial destacar, com base em Piovesan (2012), que a elaboração de dois Pactos revela as ambivalências e as resistências dos Estados em conferir igual proteção às categorias de direitos reconhecidas anteriormente na DUDH.

O caso do direito à propriedade também foi controvertido. Diante da omissão desse direito no anteprojeto inicial do Pacto, os Estados Unidos da América propuseram sua inclusão formal. A então União Soviética (URSS), por sua vez, teria afirmado que não havia problemas com essa inserção, porém, sugeriu uma emenda à proposta norte-americana, a fim de acrescentar o trecho “de acordo com as leis do país onde se encontra a propriedade”. Em face disso, os EUA concluíram que era melhor aceitar a omissão desse direito, o que levou à prevalência da visão socialista.

Um terceiro ponto de discordância foi a proposta de inclusão nos Pactos de cláusulas pertinentes ao direito à autodeterminação. Em síntese, alguns países ocidentais entendiam que a autodeterminação era mais um princípio, entretanto, preponderou a posição do Terceiro Mundo no sentido de que se tratava de um direito, o qual passou a constar nos dois Pactos.

Houve dissenso ainda quanto à liberdade de expressão. A URSS, com apoio de vários outros países, a exemplo da França, defendeu que deveriam ser proibidas propagandas de incitação ao ódio racial ou à guerra, enquanto que os EUA entendiam que essa proibição enfraquecia o direito à liberdade de expressão. No final das contas, venceu a posição da URSS e outros, tal qual se verifica no artigo 20 do Pacto Civil, assim redigido: “1. Qualquer propaganda em favor da guerra será proibida por lei. 2. Qualquer apologia do ódio nacional, racial ou religioso, que constitua incitação à discriminação, à hostilidade ou à violência será proibida por lei”¹² (ONU, 1966a, p. 11, tradução nossa).

Finalmente, deve-se mencionar que existiram divergências sobre o tipo de supervisão a ser estabelecido para implementação dos Pactos. Na realidade, se deveria ou não haver controle, já que, ao passo que países como Austrália defendiam a criação de uma Corte Internacional de Direitos Humanos, a URSS opunha-se a qualquer mecanismo de verificação. É válido aclarar que a incorporação do Comitê

¹² No texto original: “1. Any propaganda for war shall be prohibited by law. 2. Any advocacy of national, racial or religious hatred that constitutes incitement to discrimination, hostility or violence shall be prohibited by law” (ONU, 1966a, p. 11).

dos Direitos Humanos no Projeto do Pacto Civil somente foi factível na ausência dos delegados da URSS e da Ucrânia na sessão de 1950 da Comissão de Direitos Humanos.

Como alude Alves (1994), entre as numerosas dificuldades observadas na preparação dos Pactos Internacionais de 1966, uma das mais significativas foi justamente a que dizia respeito aos mecanismos de implementação.

Deve-se salientar, todavia, que, com os Pactos de Nova York de 1966, foram criados mecanismos de monitoramento dos direitos humanos, tanto convencionais (criados por convenções internacionais específicas) quanto não convencionais (aqueles que não foram previstos originariamente em tratados), o que, posteriormente, será mais bem tratado.

No mais, cabe enfatizar que há poucas provisões semelhantes entre os dois Pactos, como o seu preâmbulo, mas, existem diferenças substanciais decorrentes da função dos distintos direitos de que tratam ou de outros aspectos, sendo válido, assim, discorrer sobre cada norma.

O PIDCP foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966, com 106 votos a favor, nenhum contra e 16 ausências, tornando-se vigente a partir de 23 de março de 1976, quando alcançou o número de ratificações exigido pelo art. 49, § 1º.

Tal Pacto, substancialmente, atribuiu obrigatoriedade jurídica à categoria dos direitos civis e políticos tratada na DUDH, tencionando proteger e dar instrumentos para que se efetive a proteção de tais direitos (MAZZUOLI, 2017).

Consoante observação feita por Alves (2015, p. 51-2), os principais direitos e liberdades tratados no Pacto Civil são:

- o direito à vida;
- o direito de não ser submetido a [sic] tortura ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes;
- o direito de não ser escravizado, nem submetido a [sic] servidão;
- os direitos à liberdade e à segurança pessoal e de não ser sujeito a [sic] prisão ou detenção arbitrárias;
- o direito a julgamento justo;
- à [sic] igualdade perante a lei;
- à [sic] proteção contra interferência arbitrária na vida privada;
- a liberdade de movimento;
- o direito a uma nacionalidade;
- o direito de casar e de formar família;
- as liberdades de pensamento, consciência e religião;
- as liberdades de opinião e de expressão;
- o direito a [sic] reunião pacífica;

- a liberdade de associação e o direito de aderir a sindicatos;
- o direito de votar e de tomar parte no Governo.

Note-se que esse Pacto, além de não versar sobre o direito à propriedade, constante no art. 17 da DUDH, ao focalizar os direitos civis e políticos, não trata dos direitos econômicos, sociais e culturais, não prevendo, portanto, o direito à educação e menos ainda à educação em direitos humanos.

Ainda assim, convém salientar que o PIDCP abrigou novos direitos não incluídos na Declaração Universal de 1948, tal como a proibição de prisão pelo descumprimento de obrigação contratual (artigo 11), razão pela qual se pode afirmar que seu rol de direitos civis e políticos é mais amplo que o da DUDH, sem olvidar o rigor com que declara a obrigação dos Estados em respeitar tais direitos.

Além disso, vislumbra-se que o Pacto Civil é mais pormenorizado do que o seu homólogo sobre direitos econômicos, sociais e culturais, o que já pode ser constatado a partir (mas, não somente) da análise da quantidade de artigos contida em cada um dos Pactos – o PIDCP contém 53 artigos enquanto o PIDESC, 31.

No que concerne aos mecanismos de supervisão e monitoramento dos direitos que elenca, é preciso assinalar que eles foram regulados nos artigos 28 a 45 do PIDCP, em que se instituiu o Comitê dos Direitos Humanos, mecanismo de implementação do Pacto de Direitos Civis e Políticos (ALVES, 2015), composto por 18 membros eleitos a título pessoal, com funções, além da de supervisão, de natureza conciliatória e investigatória também, conforme sublinha Mazzuoli (2011).

De modo sucinto, é primordial referir que o mais brando desses mecanismos é o de submissão de relatórios pelos Estados partes, estabelecido no art. 40. Mas, existem dois outros disponíveis: as queixas interestatais, que se configuram quando um Estado parte denuncia outro alegando descumprimento das obrigações impostas pelo Pacto, e estão previstas no art. 41; e as queixas individuais, que são feitas por particulares contra os Estados partes e foram incluídas não no Pacto, e sim no Protocolo Facultativo relativo ao PIDCP, também aprovado em 16 de dezembro de 1966 e vigente em 23 de março de 1976.

Importa acrescentar que um Segundo Protocolo Facultativo ao PIDCP foi adotado em 15 de dezembro de 1989, pela Resolução 44/128 da Assembleia Geral da ONU, mas, entrou em vigor apenas em 11 de junho de 1991, visando à abolição da pena de morte.

Internamente, o Pacto Civil foi promulgado pelo Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992. Já os Protocolos Facultativos ao mencionado Pacto foram aprovados pelo Decreto Legislativo n. 311, de 16 de junho de 2009, ao qual o Governo brasileiro aderiu em 25 de setembro de 2009, sendo que, no caso do Segundo Protocolo, com reserva expressa ao art. 2º em virtude do mandamento constitucional que admite pena de morte em caso de guerra declarada (art. 5º, XLVII, a, CF/88).

O PIDESC, por sua vez, foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU, na mesma data que o PIDCP, isto é, em 16 de dezembro de 1966, havendo uma pequena diferença nos votos obtidos: 105 votos a favor, nenhum voto contrário e 17 abstenções. Já sua entrada em vigor ocorreu em 3 de janeiro de 1976, mais de dois meses antes que o seu homólogo, o PIDCP.

Sua finalidade principal é dar juridicidade aos dispositivos da Declaração Universal de 1948, em especial, à segunda parte (MAZZUOLI, 2017), que abarca os direitos econômicos, sociais e culturais.

O PIDESC estabelece para os Estados partes, em seu artigo 2º, § 1º, a obrigação de adotarem medidas,

[...] por esforço próprio e por meio de assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico, até o máximo de seus recursos disponíveis, com o intuito de assegurar, progressivamente, por meio de todos os meios apropriados, a plena realização dos direitos reconhecidos no presente Pacto, inclusive, particularmente, a adoção de medidas legislativas¹³ (ONU, 1966b, p. 2, tradução nossa).

Sendo assim, para garantir o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais previstos no PIDESC, os Estados membros devem investir o máximo de recursos disponíveis, podendo ainda – e devendo, caso seus recursos sejam insuficientes – recorrer à assistência e à cooperação internacionais.

Recorde-se que um dos princípios específicos dos direitos sociais é o da observância do *minimum core obligation*, com base no qual se requer a satisfação ao menos dos níveis essenciais mínimos de cada direito pelos Estados partes, para cuja concretização estes devem empreender o máximo de esforços e recursos.

¹³ No texto original: “[...] individually and through international assistance and co-operation, especially economic and technical, to the maximum of its available resources, with a view to achieving progressively the full realization of the rights recognized in the present Covenant by all appropriate means, including particularly the adoption of legislative measures” (ONU, 1966b, p. 2).

Mas, de que direitos se fala? Consoante Alves (2015, p. 51), os direitos previstos no PIDESC são:

- ao trabalho;
- à remuneração justa (inclusive, para as mulheres, pagamento igual para trabalho igual);
- de formar e de associar-se a sindicatos;
- a um nível de vida adequado;
- à educação (com a introdução progressiva da educação gratuita);
- para as crianças, de não serem exploradas (os Estados devem estabelecer uma idade mínima para a admissão em emprego remunerado);
- à participação na vida cultural da comunidade.

Atente-se para o fato de que o PIDESC enuncia um extenso catálogo de direitos, contendo, como percebe Mazzuoli (2011), um elenco de direitos muito mais amplo e mais bem elaborado que o da DUDH, dentre os quais merece relevo o direito à educação, reconhecido no artigo 13 e desdobrado no artigo 14.

Como previsto no § 1º do art. 13 do PIDESC,

Os Estados partes no presente Pacto reconhecem o direito de todos à educação. Eles concordam que **a educação será dirigida** ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e **fortalecerá o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Eles também concordam que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e ainda as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz¹⁴ (ONU, 1966b, p. 4, tradução nossa, grifos nossos).

De logo, enfatiza-se a universalidade do direito humano à educação através da expressão “direito de todos”. Além disso, claramente, sublinha-se como objetivo da educação, dentre outros, o de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, o que, apesar de já ter sido tratado, anteriormente, na Carta da ONU e na DUDH, reafirma, desta feita em um instrumento vinculante que detalha o citado direito, a relevância da educação em direitos humanos, como define Borges (2008), prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito desses

¹⁴ No texto original: “The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace” (ONU, 1966b, p. 4).

direitos. Nessa direção, prevê-se que a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos.

No artigo 13 ainda, mais especificamente em seu § 2º, ao mesmo tempo em que se especificam as obrigações dos Estados partes com vistas a assegurar o pleno exercício do direito à educação, esclarece-se o conteúdo deste de acordo com os níveis de ensino:

- (a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
- (b) A educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela introdução progressiva do ensino gratuito;
- (c) A educação superior deverá ser igualmente acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela introdução progressiva do ensino gratuito;
- (d) A educação de base deverá ser fomentada ou intensificada tanto quanto possível para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
- (e) O desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino deverá ser perseguido ativamente, um sistema adequado de bolsas de estudo deverá ser estabelecido, e **as condições materiais do corpo docente deverão ser continuamente melhoradas**¹⁵ (ONU, 1966b, p. 4-5, tradução nossa, grifo nosso).

Note-se que a educação obrigatória e gratuita é a primária ou elementar, como também estabelece a DUDH. O ensino secundário, inclusive técnico e profissional, por seu turno, deverá ser generalizado, tal qual previsto na DUDH, contudo, nesse Pacto, prevê-se ainda a implementação progressiva de seu ensino gratuito. No que concerne ao ensino superior, ele deverá ser acessível a todos com base na capacidade de cada um, o que reitera a perspectiva contida na DUDH, de que o acesso aos estudos superiores deve se dar com base no mérito.

As disposições referentes ao dever de fomentar, na medida do possível, a educação de base para os indivíduos que não receberam educação primária ou não

¹⁵ No texto original: "(a) Primary education shall be compulsory and available free to all; (b) Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education; (c) Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education; (d) Fundamental education shall be encouraged or intensified as far as possible for those persons who have not received or completed the whole period of their primary education; (e) The development of a system of schools at all levels shall be actively pursued, an adequate fellowship system shall be established, and the material conditions of teaching staff shall be continuously improved (ONU, 1966b, p. 4-5).

concluíram esse ciclo, e de implementar um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente constituem aspectos não evidenciados na DUDH, merecendo destaque a expressa referência ao e preocupação com o trabalho dos professores, o que antes não se verifica em qualquer tratado internacional sobre direitos humanos.

Em síntese, os pontos do direito à educação que foram reconhecidos no PIDESC, e não estão contidos na Declaração Universal de 1948 são estes:

[...] implantação progressiva da gratuidade no ensino secundário e no ensino superior; garantia do direito das pessoas jovens e adultas a concluírem o ensino fundamental; bolsas de estudo; melhoria das condições de trabalho do corpo docente [...] (BORGES, 2009, p. 67).

É pertinente assinalar ainda que, no que diz respeito à educação, o Pacto em comento segue o norte ditado pela DUDH, mas, amplia-o (LEAL; GORCZEWSKI, 2013), já que os Estados se comprometem a adotar medidas para seu pleno exercício, como impõe o já citado artigo 2º.

Considerando que a obrigatoriedade dos Estados partes é de implementar, na medida das suas possibilidades, políticas públicas objetivando concretizar esse direito, poder-se-ia concluir que ele restaria inteiramente à realização progressiva. Mas, não é bem assim. De fato, há – e se entende ainda mais adequado na seara do Direito Internacional dos Direitos Humanos por compreender uma concepção integral desses direitos, abrangendo, como esclarece Trindade (2007), todos eles em conjunto (os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) – preceitos considerados de aplicação imediata, que são exigíveis: o direito à educação primária obrigatória e gratuita; a liberdade de escolha em matéria educacional; e o direito de acesso à educação, sem qualquer discriminação (BORGES, 2009).

De resto, não se pode deixar de mencionar que o sistema de monitoramento do PIDESC está previsto nos seus artigos 16 a 25, englobando, basicamente, os relatórios que os Estados devem apresentar sobre as medidas que tenham adotado e sobre o progresso realizado, com o fim de assegurar a observância dos direitos reconhecidos no Pacto Social. Como órgão de monitoramento, concebe-se o ECOSOC, o qual, em 1985, instituiu um Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, segundo Alves (1997), equiparado simetricamente ao Comitê dos Direitos

Humanos do PIDCP, composto de dezoito peritos, com a tarefa de examinar os relatórios nacionais em sessão pública.

Apenas em 10 de dezembro de 2008, por intermédio da AG-Resolução A/RES/63/117, o PIDESC passou a contar com um Protocolo Facultativo, o qual, consoante Piovesan (2012), introduziu a sistemática das petições individuais, das medidas de urgência, das comunicações interestatais e das investigações *in loco* em casos de graves violações a direitos sociais por um Estado parte, sendo que ele só entrou em vigor em 5 de maio de 2013.

Compete dizer, finalmente, que o PIDESC foi promulgado pelo Brasil através do Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992, não tendo o Protocolo Facultativo sido assinado até hoje, no entanto.

Discorrendo sobre os dois Pactos e salientando sua importância no contexto de proteção dos direitos humanos, Trindade (1997a, p. 40) afirma que, com eles em vigor,

[...] concretizava-se a Carta Internacional dos Direitos Humanos, acelerava-se o processo de generalização da proteção internacional dos direitos humanos e abria-se o campo para a gradual passagem da fase legislativa à de implementação dos tratados e instrumentos internacionais de proteção.

Faz-se necessário acrescentar, com fundamento em Alves (1997), que a Declaração Universal de 1948 e os Pactos Internacionais de 1966 constituem os três principais elementos que dão sustentação a toda a arquitetura internacional de normas e mecanismos de proteção aos direitos humanos, podendo ser tidos ainda como referencial básico do Estado de Direito.

Deveras, eles integram a Carta Internacional dos Direitos Humanos e abarcam os direitos e princípios basilares da estrutura global de proteção do ser humano, constituindo-se em pilares das normas e dos mecanismos surgidos posteriormente, sem dúvidas. Não à toa, Mazzuoli (2017, p. 81) advoga que “Todos os Estados do mundo deveriam, no mínimo, aceitar o texto da Declaração Universal e ratificar os dois Pactos de Nova York de 1966 [...]”.

2.1.4 A I Conferência Mundial de Direitos Humanos (Teerã, 1968) e os documentos que foram adotados e cuidam da educação

Não obstante já se tenha tratado da Carta Internacional dos Direitos Humanos, há fatos e documentos normativos que merecem realce ainda. No caso, na sequência temporal dos acontecimentos, é preciso destacar a I Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida em Teerã (capital do Irã), no período de 22 de abril a 13 de maio de 1968, em que teriam sido adotadas a Proclamação de Teerã e 29 (vinte e nove) resoluções – há autores, como Alves ([2000]), que se referem a 28 (vinte e oito) resoluções –, informações constantes no Ato Final dessa Conferência (*Final Act of the International Conference on Human Rights*).

Preliminarmente, é preciso aclarar que o sistema internacional em 1968 carecia de mecanismos para proteção dos direitos humanos, haja vista que a Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965 e os dois Pactos Internacionais de 1966 não tinham entrado em vigor, e o sistema não contava com órgãos de implementação (*treaty bodies*), dentre outros fatores. Além disso, a noção clássica de soberania apresentava-se como sacrossanta e as Organizações Não Governamentais (ONGs) atuantes eram poucas (ALVES, [2000]).

Eis que, nesse cenário, a I Conferência Mundial de Direitos Humanos se notabiliza pela participação de mais Estados que na época da votação da Declaração Universal de 1948 (enquanto apenas 58 Estados soberanos haviam participado da votação desta, da Conferência de Teerã, participaram delegações de 84 países independentes), o que teve a ver com a acolhida de muitos países recém-emersos do sistema colonial na Assembleia Geral da ONU.

Seu documento mais importante foi a Proclamação de Teerã, composta de um preâmbulo e de dezenove artigos (dezessete artigos declaratórios e dois artigos dispositivos), a qual trouxe uma nova visão de direitos humanos, que, estando resumida em seu artigo 13, baseia-se no reconhecimento da indivisibilidade de todos os direitos humanos, reforçada com a assertiva de que a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível.

Segundo Trindade (1997a, p. 57), a asserção “[...] de uma nova visão, global e integrada, de todos os direitos humanos, constitui [...] a grande contribuição da I Conferência Mundial de Direitos Humanos para os desenvolvimentos subsequentes da matéria [...]”.

Deve-se mencionar, contudo, que a explicitação da indivisibilidade de todos os direitos humanos, normalmente apontada como o avanço mais relevante do

documento em questão, é tida também como responsável pelo seu posterior ostracismo (ALVES, [2000]), já que o artigo 13 da referida Proclamação, na forma como foi redigido, conferiu à ideia de indivisibilidade um caráter de condicionalidade para os direitos civis e políticos (só é necessário realizá-los se os direitos econômicos, sociais e culturais estiverem sendo gozados), o que servia e serviu como justificativa para regimes não democráticos restringi-los. Ainda assim, é preciso reiterar o pioneirismo desse documento que assinalou expressamente a indivisibilidade dos direitos humanos e que se foi pouco inovador para a proteção dos direitos humanos, há explicação: as adversidades da época.

No que concerne à educação, a Proclamação de Teerã declara, em seu art. 14, que a existência de analfabetos (700 milhões à época) no mundo é um obstáculo aos esforços de realização dos objetivos e propósitos da Carta das Nações Unidas e das disposições da DUDH, defendendo que a ação internacional destinada a erradicar o analfabetismo no mundo todo e promover a educação em todos os níveis exige atenção urgente. Daí, claramente, aponta-se para a importância da educação na concretização dos direitos humanos, embora se enfocando unicamente a problemática do analfabetismo.

Não se pode deixar de referir que, não obstante a Proclamação de Teerã não tenha feito referência a uma educação em direitos humanos, uma das resoluções adotadas nessa Conferência o fez, ou seja, a Resolução n. XX, adotada na 25ª sessão plenária, de 12 de maio de 1968, a qual se centrou na educação da juventude para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Logo no início desse documento, a Conferência Mundial de Direitos Humanos ressalta que “[...] a promoção, o respeito e o desenvolvimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais são uma aspiração significativa do mundo contemporâneo [...]”¹⁶ (ONU, 1968, p. 15, tradução nossa), o que implica mudanças no modo de pensar das pessoas.

Na sequência, após fazer menção à Carta da ONU, à Declaração Universal de 1948 e aos Pactos Internacionais de 1966, assinala-se a esperança da humanidade de que, no futuro, haja um mundo no qual não exista qualquer transgressão de direitos humanos e de liberdades fundamentais, sendo imperativo,

¹⁶ No texto original: “[...] the promotion, respect and development of human rights and fundamental freedoms are a significant aspiration for the contemporary world [...]” (ONU, 1968, p. 15).

para tanto, implantar na consciência da juventude um ideal alto de dignidade humana e de direitos iguais para todas as pessoas.

Rememoram-se também os princípios incorporados na DUDH sobre a promoção entre os jovens dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre as pessoas, e se consigna que a juventude é especialmente sensível a toda violação de direitos humanos, devendo ela, inclusive, dedicar-se a eliminar quaisquer de seus tipos.

Em razão disso, a aludida Conferência afirma estar “Convencida de que a juventude deve conhecer, respeitar e desenvolver todo o bem que a humanidade alcançou até então, para reforçar o respeito pela personalidade humana” ¹⁷ (ONU, 1968, p. 16, tradução nossa), bem como de que Estados, organizações internacionais, organizações da juventude e a sociedade devem, continuamente, empreender esforços para educar os jovens no espírito de ideais como este: de respeito, proteção e promoção dos direitos do Homem.

Nessa resolução, basicamente, fazem-se dez recomendações atinentes à temática da educação de jovens em direitos humanos, por exemplo, para que os Estados promovam entre os jovens uma ampla disseminação de ideias e conhecimento como pré-requisito para melhorar o respeito à dignidade humana e à variedade de culturas, o que, num contexto de Guerra Fria e de preocupação com a segurança e a paz internacionais, é sobremaneira importante.

2.1.5 A II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) e a Declaração e Programa de Ação de Viena: preocupação expressa com a educação em direitos humanos

Dando continuidade aos principais encontros promovidos pela ONU em prol dos direitos humanos, cabe citar a II Conferência Mundial de Direitos Humanos – mais conhecida como “Conferência de Viena” –, ocorrida em Viena (capital da Áustria), entre 14 e 25 de junho de 1993, a qual, apesar de não ter contado com um segmento em nível de Chefes de Estado e de Governo, posto que a maioria das 171 delegações governamentais participantes foram chefiadas por Ministros de Estado, congregou

¹⁷ No texto original: “Convinced that youth must know, respect and develop all the good that humanity has achieved so far to reinforce respect for the human personality” (ONU, 1968, p. 16).

mais de dez mil pessoas ao todo; e foi o maior encontro internacional havido sobre o tema (ALVES, [2000]).

De logo, urge apontar alguns fenômenos característicos do contexto internacional em que foi promovido esse conclave, e que acabaram afetando as questões de direitos humanos. Pois bem, naquela época, vislumbravam-se tanto complicadores históricos, como o conflito Norte-Sul, quanto culturais, a exemplo da emergência do fundamentalismo religioso. Além disso, havia fenômenos específicos dos anos 90, por exemplo, o aumento do número de refugiados e de populações deslocadas, que eram graves.

Por outro lado, elementos de direitos humanos foram integrados nas operações de paz das Nações Unidas, o que foi bastante significativo, já que, além de ser, em geral, acolhido de forma positiva, representava uma forma de absorção do tema dos direitos humanos pelo Conselho de Segurança da ONU (ALVES, [2000]).

Destaque-se ainda que tal Conferência foi convocada pela Resolução n. 45/155, de 18 de dezembro de 1990, para 1993, sem indicar o local em que se realizaria, tendo se oferecido para tanto várias cidades (Praga, Buenos Aires, Berlim, a capital da Áustria, e Genebra), mas sido eleita a penúltima, quer dizer, Viena, visto que ela era sede permanente de alguns órgãos da ONU e contava com instalações adequadas.

Até se chegar à Conferência propriamente dita, procedeu-se a um processo preparatório, que durou de setembro de 1991 a maio de 1993, no qual várias reuniões e discussões foram estabelecidas com vistas à elaboração (e, na sequência, encaminhamento) do anteprojeto. No seio desse processo, as civilizações pareciam inclinadas a chocar-se, pois, ao mesmo tempo, (co)existiam países capitalistas, remanescentes socialistas e países com posições intermediárias.

Vale complementar o esboço desse contexto anterior à realização da Conferência de Viena com a comparação entre ele e a época em que ocorreu a Conferência de Teerã. Ora, ao contrário desta, quando o processo de afirmação dos direitos humanos havia caminhado muito pouco, no período em que se convocou a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, o sistema internacional nessa esfera havia evoluído enormemente, tanto que o Direito Internacional dos Direitos Humanos tinha se tornado o ramo mais regulamentado do direito internacional (ALVES, [2000]).

Ante essas considerações, torna-se oportuno tratar da Conferência de Viena, registrando-se, de pronto, que, para avaliar o verdadeiro significado dela, “[...]”

é preciso ter em mente não apenas o quadro atual dos mecanismos de controle existentes, mas também o caminho percorrido para seu estabelecimento e as tendências para o futuro” (ALVES, 2015, p. 42), isso porque, sem essa perspectiva, poder-se-ia enxergar a fiscalização internacional como simples modismo da fase posterior à Guerra Fria, sob liderança ocidental.

Havendo quem compartilhasse dessa interpretação, ela acabou afetando o processo preparatório da Conferência de Viena, sendo especialmente alimentada pelo alegado (já que não reconhecido juridicamente) “direito de ingerência” de países de Primeiro Mundo. Contudo, em Viena, ela foi vencida e cedeu lugar a composições várias, consubstanciadas na Declaração Final dos Governos, que, tendo sido elaborada no contexto do fim da Guerra Fria, este simbolizado com a queda do Muro de Berlim (1989) e a dissolução da URSS (1991), foi fator determinante para a afirmação dos direitos humanos como tema global (ALVES, 2015), consolidando-se o sistema internacional de proteção dos direitos humanos acima de qualquer modismo.

Cabe salientar que “O sistema de proteção das Nações Unidas aos direitos humanos nos moldes existentes saiu fortalecido da Conferência de Viena de 1993, de diversas formas” (ALVES, 1994, p. 142).

Com efeito, ao objetivar revigorar a memória da DUDH, mas também trazer novos princípios aos direitos humanos, como menciona Mazzuoli (2017), a segunda Conferência Mundial consagrou tais direitos como tema global, reafirmando sua universalidade e consagrando sua indivisibilidade, interdependência e inter-relacionariedade.

Ademais, essa Conferência logrou um trunfo conceitual extraordinário, com repercussões normativas, no caso, a reafirmação da universalidade dos direitos do Homem acima de quaisquer particularismos (ALVES, 1994), resolvendo, assim, a discussão havida durante ela sobre esses direitos serem produto do pensamento ocidental, quando alguns países (como os EUA) sustentavam sua universalidade e outros (como a China), seu relativismo.

Eis que as recomendações da Conferência de Viena estão contidas na Declaração e Programa de Ação de Viena – note-se que, apesar de o nome composto “Declaração e Programa de Ação de Viena” pressupor dois documentos, trata-se de um só, segundo observa Alves ([2000]) –, adotada, sem votos, como termo negociado entre 171 Estados, em 25 de junho de 1993.

Tal Declaração e Programa de Ação foi acordada sem imposições, na esfera internacional, e constitui, como diz Alves ([2000]), o documento internacional mais abrangente e legítimo sobre direitos humanos de que a humanidade dispõe.

A Declaração e Programa de Ação de Viena é composta de um preâmbulo com dezessete parágrafos, bem como uma primeira parte com trinta e nove artigos (que diz respeito à Declaração propriamente dita) e uma segunda parte com cem parágrafos (referente ao Programa de Ação). Importa salientar que, neste trabalho, quanto ao citado documento, em conformidade com Alves ([2000]), utiliza-se o termo “artigo” para se referir aos dispositivos contidos na Parte I (de natureza declaratória), enquanto “parágrafo” em alusão à parte II (de natureza recomendatória), do mesmo modo que, respectivamente, são usadas as expressões “Declaração” e “Programa”.

Sabe-se que esse documento consolida conceitos e recomendações variados, de modo que cada usuário seu poderá apontar passagens diversas como prioritárias, de acordo com os objetivos pretendidos. Alves ([2000]), por exemplo, mesmo reconhecendo e mencionando outros, destaca os avanços localizados na Parte I, que incidem sobre cinco questões: a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

Havendo essa liberdade de enfoque, com base em Andreopoulos (2007), realça-se, a princípio, que o propósito consignado no art. 1º, § 3º da Carta da ONU foi reiterado na Declaração de Viena, mais exatamente em seu artigo 4º:

A promoção e a proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais devem ser consideradas como um objetivo prioritário das Nações Unidas em conformidade com os seus propósitos e princípios, em particular o propósito da cooperação internacional. No quadro desses propósitos e princípios, a promoção e a proteção de todos os direitos humanos é uma preocupação legítima da comunidade internacional. Os órgãos e as agências especializadas relacionadas com os direitos humanos devem, portanto, reforçar ainda mais a coordenação das suas atividades com base na aplicação coerente e objetiva dos instrumentos internacionais de direitos humanos¹⁸ (ONU, 1993, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

¹⁸ No texto original: “The promotion and protection of all human rights and fundamental freedoms must be considered as a priority objective of the United Nations in accordance with its purposes and principles, in particular the purpose of international cooperation. In the framework of these purposes and principles, the promotion and protection of all human rights is a legitimate concern of the international community. The organs and specialized agencies related to human rights should therefore further enhance the coordination of their activities based on the consistent and objective application of international human rights instruments” (ONU, 1993, p. 3).

Com essa disposição, viu-se reiterada a conciliação entre os dispositivos da Carta da ONU sobre cooperação internacional em matéria de direitos humanos e o princípio da não ingerência em assuntos internos dos Estados, confirmando o entendimento de que os direitos humanos extrapolam o domínio reservado a estes, sendo a promoção e a proteção de tais direitos uma preocupação legítima da comunidade internacional. Nessa direção, Alves (1994, p. 137) diz que “[...] Confirmou-se [...] em documento consensualmente adotado por representantes de praticamente toda a comunidade internacional [isto é, na Declaração de Viena], o entendimento de que os direitos humanos extrapolam o domínio reservado dos Estados [...]”.

No que diz respeito à correlação entre a Declaração de Viena e a Declaração Universal de 1948, evidencia-se que a primeira reitera, no artigo 5º, a concepção de direitos humanos que esta encerra, renovando e ampliando o consenso sobre a universalidade dos direitos humanos:

5. Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com mesma ênfase. Embora se deva ter em mente a importância das particularidades nacionais e regionais e os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais¹⁹ (ONU, 1993, p. 3, tradução nossa).

Tal artigo é visto, inclusive, como denominador comum coerente (MAZZUOLI, 2017) no embate entre o universalismo e o relativismo cultural, dado que, ao sustentar a promoção e a proteção dos direitos do Homem independentemente de seus sistemas políticos, econômicos, e culturais, quer dizer, reforçando sua universalidade, admite que se levem em consideração as especificidades nacionais e regionais, bem como os vários contextos históricos, culturais e religiosos. Sustenta-se, em suma, com fulcro em Mazzuoli (2011), que a diversidade cultural deve ser somatório ao processo de afirmação dos direitos humanos, e não um empecilho a ele.

¹⁹ No texto original: “5. All human rights are universal, indivisible and interdependent and interrelated. The international community must treat human rights globally in a fair and equal manner, on the same footing, and with the same emphasis. While the significance of national and regional particularities and various historical, cultural and religious backgrounds must be borne in mind, it is the duty of States, regardless of their political, economic and cultural systems, to promote and protect all human rights and fundamental freedoms” (ONU, 1993, p. 3).

Eis que a concepção contemporânea dos direitos humanos, introduzida pela DUDH, foi reiterada pela Declaração de Viena de 1993, podendo-se afirmar que esta estendeu, renovou e ampliou o consenso sobre a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos (PIOVESAN, 2012).

Outrossim, a partir de Piovesan (2012) ainda, é preciso destacar, que, para fortalecer a efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais, a Declaração de Viena recomenda o exame de outros critérios, por exemplo, a aplicação de um sistema de indicadores para medir o progresso alcançado na concretização dos direitos previstos no PIDESC. Tal sistema poderá contribuir, a partir do fomento de informações pelo Estado, para a formulação de políticas públicas com vistas à implementação dos mencionados direitos, dentre os quais o direito à educação, sem dúvidas.

Em se falando do direito à educação, deve-se notar que ele ocupa especial posição na Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, sendo reafirmado (em relação aos instrumentos internacionais de direitos humanos anteriores), bem como desenvolvido (nele, há reconhecimento expresso da educação em direitos humanos), orientando-se, de qualquer maneira, para o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ao reafirmar o dever dos Estados para com o direito à educação, no artigo 33 da Declaração de Viena, a II Conferência Mundial de Direitos Humanos salientou a necessidade de a educação se destinar a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, realizando, até, menção explícita a uma “educação em direitos humanos”:

33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que os Estados têm o dever, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de garantir que **a educação vise a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incluir a questão dos direitos humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem. A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução desses objetivos. Portanto, **a educação em direitos humanos** e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, como raça, sexo, língua ou religião, e isso deve ser incluído nas políticas educacionais, tanto a nível

nacional como internacional [...] ²⁰. (ONU, 1993, p. 7-8, tradução nossa, grifos nossos).

Nesse dispositivo, fica manifesto o relevante papel da educação em direitos humanos e da difusão da informação adequada para a promoção e o respeito de tais direitos, e isso em relação a todas as pessoas, sem qualquer distinção.

Além do mais, no artigo 34 da Declaração de Viena, defende-se o aumento de recursos, inclusive, por parte dos Estados, para programas que visem, dentre outros, a criar e reforçar a sensibilização para a temática dos direitos humanos através da formação, do ensino e da educação.

Não bastasse ter reconhecido a educação em direitos humanos nesses artigos, a Declaração e Programa de Ação de Viena ainda reserva um item para tratar exclusivamente dela. Fala-se do tópico “D” da Parte II (§§ 78 a 82 do Programa), no qual, em resumo, é estabelecido o seguinte: que o ensino, a formação e a informação ao público em direitos humanos são essenciais na promoção de relações estáveis e harmoniosas entre comunidades (§ 78); que, além de erradicarem o analfabetismo, os Estados devem direcionar a educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (§ 79); que a educação em direitos humanos deve incluir conteúdos como a democracia, a fim de alcançar uma conscientização comum, que permita reforçar o compromisso universal em favor dos direitos humanos (§ 80); que os Estados desenvolvam programas e estratégias específicos para assegurar a mais ampla educação em direitos humanos e a divulgação de informação pública (§ 81); e que os Governos, apoiados por organizações e instituições, devem promover uma maior conscientização dos direitos humanos, devendo ser considerada, inclusive, uma década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos (§ 82). A título de informação, essa década foi proclamada por intermédio da Resolução 49/184 da

²⁰ No texto original: “33. The World Conference on Human Rights reaffirms that States are duty-bound, as stipulated in the Universal Declaration of Human Rights and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and in other international human rights instruments, to ensure that education is aimed at strengthening the respect of human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights emphasizes the importance of incorporating the subject of human rights education programmes and calls upon States to do so. Education should promote understanding, tolerance, peace and friendly relations between the nations and all racial or religious groups and encourage the development of United Nations activities in pursuance of these objectives. Therefore, education on human rights and the dissemination of proper information, both theoretical and practical, play an important role in the promotion and respect of human rights with regard to all individuals without distinction of any kind such as race, sex, language or religion, and this should be integrated in the education policies at the national as well as international levels [...]” (ONU, 1993, p. 7-8).

Assembleia Geral da ONU, de 23 de dezembro de 1994, e correspondeu ao período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.

Logo, constata-se que a EDH é reconhecida expressamente na Declaração e Programa de Ação de Viena, constituindo “um catalisador crítico no processo de conscientização” (ANDREOPOULOS, 2007).

Finalmente, embora se tenha focado os principais instrumentos pertencentes ao sistema global de proteção dos direitos humanos, que fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu ensino, faz-se imprescindível referenciar que, dentro do programa da ONU, há normas de proteção a direitos específicos, assim como aos grandes temas de direitos humanos, que tangenciam a questão da educação em direitos humanos e/ou da formação de professores para seu ensino. Nesse sentido, pode-se citar a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos e Punições Cruéis, Desumanos e Degradantes, adotada pela ONU em 1984 e em vigor a partir de 1987, em cujo instrumento os Estados partes se obrigam a educar os encarregados da manutenção da ordem a propósito da proibição da tortura.

2.2 A educação e a formação de docentes no sistema nacional de proteção dos direitos humanos: enfocando as normas internas sem desconsiderar as relações entre estas e as normas internacionais

Antes de tudo, como já é indicado no título desta seção, entende-se que é necessário considerar as relações entre o direito internacional e o direito interno, trazendo ao debate desde as teorias relativas ao assunto à posição adotada neste trabalho. Ademais, estando relacionado, compreende-se ser importante tratar das fontes do direito internacional, em especial dos tratados internacionais de direitos humanos, refletindo sobre seu *status* e a forma de incorporação no direito interno.

Refletidos esses aspectos, adentrar-se-á na política nacional de direitos humanos, enfocando-se duas normas do sistema nacional de proteção a tais direitos, que fazem alusão, implícita ou explicitamente, à educação em direitos humanos e/ou à formação de professores em tais direitos, no caso, refere-se à Constituição brasileira, base do ordenamento jurídico pátrio, e ao 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

2.2.1 Reflexões introdutórias sobre as relações entre o direito internacional e o direito interno, e a política nacional de direitos humanos

De logo, salienta-se que é imprescindível ter em mente que, neste campo de proteção, não se podem ignorar as relações entre o direito internacional e o direito interno, pois, o *corpus juris* substantivo “[...] no tocante à proteção dos direitos humanos forma um todo harmônico, um verdadeiro sistema de proteção” (TRINDADE, 1999, p. 60).

Deveras, os ordenamentos internacional e interno conformam um todo harmônico e se mostram em constante interação neste contexto – a ponto de Trindade (2007) sustentar que esta desvenda duas facetas, a “internacionalização” do direito público interno ou, especificamente, do Direito Constitucional, e a “constitucionalização” do Direito Internacional –, com vistas a garantir a proteção eficaz do ser humano, como enfatiza Trindade (1997a), o sujeito tanto do direito interno como do direito internacional. Desse modo, eles só poderiam – como o fazem, porém, é preciso reforçar esta visão – caminhar juntos e apontar na mesma direção, para o propósito comum e superior de proteção da pessoa.

Diante disso, percebe-se que pensar em tais relações é crucial para melhor compreender os sistemas de proteção dos direitos humanos, incluindo o sistema local sem dúvida, que aqui se pretende analisar, mas, não só isso; na verdade, é primordial para se apreender a mudança fundamental de mentalidade, mencionada por Trindade (1999, 2007), que se requer quanto à proteção dos direitos do Homem.

De logo, convém explicar que trazer à tona essas reflexões inclui – e isto é o que os doutrinadores corriqueiramente empreendem – fazer referência a duas doutrinas que tratam das relações entre o direito internacional e o direito interno: o dualismo (ou pluralismo) e o monismo.

Com base em Araujo e Andreiulo (1999), pode-se dizer que a teoria dualista afirma a existência de dois sistemas distintos (a ordem internacional e a ordem interna), sustentando, por conseguinte, que é necessária uma transposição da norma de origem internacional para o sistema doméstico, através de manifestação legislativa, para que ela se transforme em norma interna; ao passo que a teoria monista entende haver uma única ordem jurídica, com projeções interna e internacional, defendendo que não há (por não existir separação entre as normativas

interna e internacional) necessidade de internalização das obrigações decorrentes de tratados no plano do direito interno.

Focalizando-as de modo geral ainda (sem esmiuçar suas modalidades, tais como o dualismo radical e o dualismo moderado, assim como o monismo nacionalista e o monismo internacionalista), é possível afirmar que a corrente dualista julga, substancialmente, que o direito internacional e o direito interno constituem dois sistemas de normas diferentes e independentes, que não se tocam; enquanto a visão monista os concebe como dois ramos do direito dentro de um sistema jurídico (MAZZUOLI, 2011). Assim sendo, consoante esse mesmo autor, tem-se que, para os dualistas, quando um Estado assume um compromisso no exterior, está o aprovando apenas como fonte do direito internacional, precisando, assim, para ter valor jurídico no nível local, ser transformado em norma de direito interno, por meio do chamado processo de adoção ou transformação; já para os monistas, o direito internacional aplica-se diretamente no ordenamento jurídico pátrio, sendo inútil qualquer processo de transformação das normas internacionais.

Para ilustrar cada um desses pontos de vista teóricos, com base em Piovesan (2012), pode-se considerar a seguinte questão: é preciso um ato normativo interno após a ratificação, para que um tratado internacional venha a ter valor jurídico no âmbito nacional? Claramente, os dualistas responderiam “sim” e os monistas, “não”, posto que, para os primeiros, o direito internacional e o direito interno representam ordens distintas e a ratificação só irradia efeitos no plano internacional; e, para os últimos, há uma mesma ordem jurídica, de modo que o ato de ratificação irradia efeitos nos dois planos (externo e interno).

Ao cuidar das relações entre as normas internacionais e nacionais (sejam quais for seus conteúdos), o debate sobre qual teoria adotar é frequente, contudo, neste trabalho, atentando-se para os objetivos pretendidos, incumbe levantar essa reflexão no domínio da proteção dos direitos humanos. Nesse cenário, cabe perseguir os ensinamentos dos dualistas ou dos monistas?

De pronto, faz-se necessário aclarar que o ideal é se desvencilhar das amarras da polêmica clássica entre dualistas e monistas até porque tal controvérsia tem se tornado dispensável, como sustenta Trindade (1997a), e, mais que isso, se revelado pautada em falsas premissas e superada (TRINDADE, 2000), importando, sobremaneira, conscientizar-se da identidade de propósito primordial do direito internacional e do direito público interno contemporâneos quanto às necessidades de

proteção do Homem. Apesar disso, considerando as posições teóricas aqui aludidas, para fins didáticos, serão feitas referências expressas a essas teorias, frisando-se, de logo, que mais importante que sua denominação é seu conteúdo (seus fundamentos e princípios).

Ora, não obstante a Constituição brasileira seja silente quanto à teoria que o país adota, ou seja, não faça menção expressa à corrente monista ou dualista, o entendimento predominante na doutrina é o de que o Brasil adota a visão dualista (PIOVESAN, 2012), propugnando pela incorporação não automática dos tratados e pela consequente exigência de ato formal de internalização.

Corroborando essa perspectiva, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem requerido – mesmo sem previsão constitucional neste sentido, tanto que a Suprema Corte brasileira nunca conseguiu apontar o dispositivo constitucional em que se fundamenta – que, após a aprovação do tratado internacional pelo Congresso Nacional e a troca dos instrumentos de ratificação, a referida norma seja promulgada internamente, por meio de um decreto de execução presidencial, adotando, desse modo, a chamada posição dualista ‘moderada’ (MAZZUOLI, 2011).

Diz-se que a visão é dualista moderada porque se considera ser necessária a internalização da norma internacional, mas não por ato do Poder Legislativo como apregoa o dualismo radical, e sim por ato do Poder Executivo, no caso, decreto ou regulamento executivo. Para fins de esclarecimento, vale consignar que, no dualismo radical, há necessidade de edição de uma lei para incorporar o tratado à ordem jurídica nacional; já no dualismo moderado, a incorporação prescinde de lei, embora possua um *iter* procedimental complexo, com aprovação congressual e promulgação executiva (ARAUJO; ANDREIUOLO, 1999). Como exemplo concreto da aplicação dessa ideia dualista moderada, tem-se o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Neste trabalho, rechaça-se a posição de grande parte da doutrina e mesmo do STF, os quais, ao separarem o que está unido, sustentando a existência de sistemas distintos e contrapostos, e restringirem o direito internacional aos tratados, não fazendo referência aos costumes internacionais e outras fontes que o integram, bem como condicionarem a aplicação das normas internacionais no âmbito interno seja a ato do Legislativo ou do Executivo, terminam embaraçando a aplicabilidade dos direitos humanos e, sobretudo, sua efetividade. Por conseguinte, em prol de uma

efetiva cultura de direitos do Homem, defende-se que as normas internacionais e internas que vêm socorrer os indivíduos cujos direitos são violados ou ameaçados formam um (só) ordenamento jurídico de proteção, dotado de mecanismos próprios de implementação e inspirado por valores comuns superiores, consoante observação de Trindade (2007); constituindo, por consequência, um todo harmônico, isto em benefício dos seres humanos protegidos (TRINDADE, 1997a, 1999).

Como advoga Trindade (1997a, p. 445),

Afastada, no presente domínio, a compartimentalização, teórica e estática da doutrina clássica, entre o direito internacional e o direito interno, em nossos dias, com a interação dinâmica entre um e outro neste âmbito de proteção, é o próprio Direito que se enriquece - e se justifica, - na medida em que cumpre a sua missão última de fazer justiça. No presente contexto, o direito internacional e o direito interno interagem e se auxiliam mutuamente no processo de expansão e fortalecimento do direito de proteção do ser humano [...].

Decerto, é preciso reconhecer a interação dinâmica entre o direito internacional e o direito interno na esfera de proteção dos direitos humanos, até porque, com ela, os grandes beneficiários são as pessoas tuteladas (TRINDADE, 1999), mas também se deve considerar a pluralidade de fontes normativas que caracteriza o Estado Constitucional de Direito (com a positivação legal, constitucional e internacional dos direitos da pessoa) e requer (com vistas a promover soluções plurais em detrimento de uma solução única) novos métodos de solução de conflitos entre normas do direito interno e do Direito Internacional dos Direitos Humanos, devendo-se tomar como diretriz para a resolução de tais antinomias o diálogo das fontes, condição necessária para a unidade sistêmica das ordens jurídicas à base dos direitos humanos, como aduz Mazzuoli (2010).

Estando em jogo o tema dos direitos humanos, compete adotar o denominado monismo internacionalista dialógico, de autoria de Mazzuoli (2011), o qual, apesar de corresponder a uma subdivisão do monismo internacionalista, distingue-se da solução monista clássica (para esta, a primazia da norma internacional sobre a interna não admite concessão) por permitir que uma solução mais fluida seja adotada. Faz-se referência a uma posição que não deixa de ser monista nem internacionalista, como esclarece Mazzuoli (2011), mas, que é refinada com dialogismo e, em razão disso, encerra a possibilidade de diálogo entre as fontes de proteção internacional e interna, e de escolha da “melhor norma” a ser aplicada ao

caso concreto, na verdade, da que for mais favorável ao ser humano, seja ela de direito interno ou de direito internacional, tendo em conta o princípio internacional *pro homine* (MAZZUOLI, 2010) ou o princípio da primazia da norma mais favorável às vítimas (TRINDADE, 1997a).

Basicamente, esse viés teórico preconiza que o juiz escute o diálogo das fontes e resolva o caso concreto aplicando o que elas mesmas decidirem (MAZZUOLI, 2010), logo, observando os chamados “vasos comunicantes” ou “cláusulas de diálogo”, ou seja, os dispositivos das normas internacionais de direitos humanos em que há autorização para que se aplique a norma mais favorável (MAZZUOLI, 2011).

Dito isso, não se pode perder de vista que a própria normativa internacional de direitos humanos, notadamente os tratados internacionais de direitos humanos, consagra “[...] o critério da *primazia da norma mais favorável* aos seres humanos protegidos, *seja ela norma de direito internacional ou de direito interno* [...]” (TRINDADE, 2000, p. 164, grifos do autor), indicando expressamente sua aplicação na solução de casos concretos, como sublinha Trindade (1999).

A título de exemplo, pode-se mencionar o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, no qual se proíbe explicitamente qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado parte, em virtude de outras convenções, leis, regulamentos ou costumes, sob o pretexto de que o Pacto não os reconhece ou os reconhece em menor grau (artigo 5º, § 2º). Nesse caso e em outros similares, cabe aplicar a norma interna por ser (e sempre que for) mais favorável, conforme, frise-se, concessão da própria normativa internacional.

Ante o exposto, vale dizer e mesmo reiterar que,

No presente domínio de proteção, não há mais pretensão de primazia do direito internacional ou do direito interno, como ocorria na polêmica clássica e superada entre monistas e dualistas. No presente contexto, a primazia é da norma mais favorável às vítimas, que melhor as proteja, seja ela norma de direito internacional ou de direito interno. [...] (TRINDADE, 1997a, p. 434).

Isso se justifica porque o que importa, consoante o supramencionado autor ainda, é o grau de eficácia da proteção, devendo-se impor a norma que, no caso concreto, melhor proteja o ser humano, sujeito de direitos.

No mais, interessa sublinhar que, malgrado o sistema internacional de proteção dos direitos humanos seja subsidiário e complementar, posto que a responsabilidade primária pela salvaguarda de tais direitos é dos Estados (ALVES,

1994), os próprios tratados de direitos humanos atribuem relevantes funções de proteção aos órgãos dos Estados (TRINDADE, 2000), de modo que o descumprimento das obrigações internacionais de proteção ocasiona a responsabilidade internacional destes – e por responsabilidade internacional do Estado, entenda-se a sanção eleita pelo sistema internacional como forma de manter o predomínio do Direito Internacional Público sobre o Direito interno estatal (MAZZUOLI, 2011).

Ressalte-se que tais obrigações (ditas convencionais) vinculam não só os Governos, mas os Estados partes, e, por via de consequência, todos os seus Poderes, órgãos e agentes, tanto que se pode dizer, tal qual Trindade (1999), que elas têm um amplo alcance e abarcam obrigações executivas, legislativas e judiciais. Assim, não à toa, afirma-se – e, ao mesmo tempo, insiste-se neste ponto – que “[...] O descumprimento das obrigações convencionais engaja prontamente a responsabilidade internacional do Estado, por ato ou omissão, seja do Poder Executivo, seja do Legislativo, seja do Judiciário” (TRINDADE, 2007, p. 290).

Tem-se, por esse ângulo, que os Estados partes em tratados de direitos humanos (logo, Estados que ratificaram estes) não se eximem de sua responsabilidade internacional pelo não cumprimento das obrigações internacionais contraídas, ainda que alegando dificuldades de ordem interna, que constituem um simples fato (TRINDADE, 1997a); ou invocando disposições de seu direito interno, como previne o art. 27 da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados de 1969, instrumento promulgado através do Decreto Executivo n. 7.030/2009, ao estabelecer que: “Uma parte não pode invocar as disposições de sua legislação interna como justificativa para a não realização de um tratado [...]”²¹ (ONU, 2005, p. 11, tradução nossa).

Não se justificando mais abordar o direito internacional e o direito interno de forma compartimentalizada, e se atentando para a interação entre os dois nesse contexto de proteção, verifica-se que o cumprimento das obrigações internacionais de proteção exige o concurso dos órgãos internos dos Estados na aplicação das normas internacionais (TRINDADE, 1997a), sendo pertinente assinalar que a evolução da própria proteção internacional dos direitos humanos depende, em grande parte, das medidas nacionais de implementação (TRINDADE, 1997b, 1999, 2000, 2007), daí não

²¹ No texto original: “A party may not invoke the provisions of its internal law as justification for its failure to perform a treaty [...]” (ONU, 2005, p. 11).

ser razoável dissociar a adoção destas das iniciativas no plano internacional, e vice-versa.

Nesse sentido, resta compreensível asseverar que os Estados partes em tratados de direitos humanos contraem a obrigação de adequar seu ordenamento doméstico à normativa internacional de proteção (TRINDADE, 1997b), o que pode ser alcançado, pelos mesmos, suprimindo eventuais lacunas no direito pátrio ou alterando disposições de normas nacionais para harmonizá-las com as normas convencionais. Na realidade, eles acabam se obrigando a organizar seu ordenamento jurídico interno de tal maneira que as vítimas de violações dos direitos consagrados nesses instrumentos internacionais disponham de um recurso eficaz em face das instâncias nacionais (TRINDADE, 1997a), o que fortalece o ordenamento jurídico de proteção e referenda a interação entre as ordens interna e internacional na busca e na consecução da salvaguarda dos seres humanos e dos direitos a eles conferidos.

Ao falar sobre tratados internacionais de proteção de direitos humanos (sem esquecer os demais instrumentos internacionais), não se pode deixar de mencionar, levando em conta as ponderações de Mazzuoli (2010), que eles formam um *corpus juris* contrário à lógica do direito internacional clássico, haja vista que visam à salvaguarda das pessoas, e não, como este, à proteção das relações recíprocas entre os Estados. Tal fato prontamente se explica considerando-se que os tratados em comento têm como fonte o Direito Internacional dos Direitos Humanos (PIOVESAN, 1999), justamente aquele campo (anteriormente já abordado) que se volta à proteção do ser humano.

Tem-se, com efeito, que os tratados de direitos humanos possuem um caráter especial que os distinguem dos demais tratados (TRINDADE, 1999), melhor dizendo, dos tratados comuns (também referidos como tradicionais ou clássicos), haja vista que, ao invés de se ocuparem de concessões mútuas devidas pela reciprocidade, se inspiram em considerações de ordem pública internacional, encerrando valores tidos como preexistentes e superiores (TRINDADE, 2007). Com efeito, cada um deles possui uma finalidade específica e distinta, quer-se dizer:

O *telos* dos tratados de direitos humanos também é, em tudo, diverso dos chamados tratados comuns, uma vez que não visam a salvaguarda dos direitos *dos Estados* em suas relações recíprocas, mas a proteção dos direitos das *pessoas* pertencentes a seus Estados-partes. [...] (MAZZUOLI, 2010, p. 31, grifos do autor).

Tal caráter especial ocasiona consequências jurídicas nos planos tanto do direito internacional como interno, conforme adverte Trindade (1999), sendo válida a seguinte questão: na prática, o que a supramencionada distinção acarreta?

Bem, à luz da perspectiva teórica eleita, sustenta-se que considerar os tratados de direitos humanos de modo diverso dos tratados tradicionais, atentando para o especial valor daqueles direitos na sociedade, implica reconhecer diferenciadas maneiras de incorporar cada um ao direito interno. No caso dos primeiros, em resumo, caberia dispensar a edição de decreto de execução, pois, sua incorporação seria automática; já no caso dos últimos, haveria exigência desse decreto dado que sua incorporação não seria automática.

Manifestando-se nesse sentido e melhor aclarando tal ponto de vista, tem-se Piovesan (2012, p. 117):

Sustenta-se, todavia, que essa visão [de que, para que o tratado ratificado produza efeitos no ordenamento jurídico interno, faz-se necessária a edição de um ato normativo nacional, no caso brasileiro, de um decreto de execução] não se aplica aos tratados de direitos humanos que, por força do art. 5º, § 1º, têm aplicação imediata. Isto é, diante do princípio da aplicabilidade imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, os tratados de direitos humanos, assim que ratificados, irradiam efeitos no cenário internacional e interno, dispensando-se a edição de decreto de execução. Já no caso dos tratados tradicionais, há a exigência do aludido decreto. Logo, a Constituição adota um sistema jurídico misto, na medida em que, para os tratados de direitos humanos, acolhe a sistemática de incorporação automática, enquanto, para os tratados tradicionais, acolhe a sistemática da incorporação não automática.

Note-se que, ao fazer referência à Constituição brasileira, a aludida autora defende que esta adota um sistema jurídico misto, acolhendo sistemáticas de incorporação diferentes para os tratados de direitos humanos e os tratados tradicionais, respectivamente, incorporação automática e não automática. Ademais, no que concerne à hierarquia dos tratados, Piovesan (2012) advoga que a Carta Constitucional também adota um sistema misto, conjugando regimes jurídicos distintos, um para os tratados de direitos humanos (hierarquia de norma constitucional) e outro para os tratados tradicionais (força hierárquica infraconstitucional).

Quanto aos tratados de direitos humanos particularmente, deve-se ressaltar que, não obstante se perceba que essa posição da incorporação automática e do *status* hierárquico constitucional seja mais apropriada e mais efetiva para atingir

o propósito comum de proteção dos seres humanos, ela não é a adotada pela Suprema Corte brasileira e por muitos estudiosos (fala-se dos partidários do dualismo, seja moderado ou radical), o que pode ter a ver com o alegado silêncio da Constituição sobre o tema, é verdade; mas, também, acredita-se, deve ter relação com o receio – talvez esquiva deliberada – de reconhecer que o Estado brasileiro tem de cumprir os compromissos assumidos internacionalmente em prol dos direitos do Homem.

Ao perfilhar a visão dualista, vê-se que o Estado brasileiro e seus órgãos reforçam a soberania do Estado e priorizam a ordem jurídica interna, isso em detrimento dos aludidos direitos, sendo que – e para compreender isto não são necessárias grandes elucubrações – quando, por exemplo, a um tratado “ratificado” (logo, com o aceite definitivo) pelo Estado brasileiro não se dá valor jurídico no âmbito nacional sob a alegação de que não houve uma supostamente necessária promulgação interna, está-se a agir de modo atentatório aos direitos da pessoa (desrespeitando-os, não os protegendo e não os promovendo), cabendo lembrar que a aplicação da normativa internacional tem o intuito de aperfeiçoar, e não de desafiar, a normativa interna, em benefício dos seres humanos tutelados (TRINDADE, 1999).

Dando continuidade às reflexões atinentes à interação entre o direito internacional e o direito interno, já se tendo falado da Constituição brasileira e se considerando que cada Estado disciplina a aplicação interna do Direito Internacional, deve-se esclarecer que, assim como há Estados cujas Constituições trazem regras expressas sobre as relações entre o Direito Internacional Público e o direito interno (e, do mesmo modo, percebe-se, entre o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Constitucional), há outros cujos textos constitucionais nada dispõem sobre as relações entre os dois ramos (MAZZUOLI, 2011). Dentre os exemplares deste último, está a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que não faz distinção entre a jurisdição interna e internacional, e trata dos tratados internacionais basicamente em dois artigos, no caso, no art. 49, I (sobre a competência exclusiva do Congresso Nacional para resolver sobre tratados) e no art. 84, VIII (sobre a competência privativa do Presidente para celebrar tratados).

Com relação aos tratados internacionais de direitos humanos, saliente-se que a CF/88 versa sobre eles em dois parágrafos do art. 5º, quais sejam, no § 2º (já presente no texto original) e no § 3º (acrescido por emenda constitucional).

No § 2º, o Constituinte dispôs 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, [2020], p. 6, grifo nosso), considerando, assim, dentre os direitos e garantias, aqueles inscritos nos tratados de direitos humanos dos quais o Estado brasileiro é parte. Por certo, ao dizer que esses tratados não estão excluídos dos direitos e garantias, afirma-se que eles estão incluídos e devem ser considerados.

A partir da análise desse dispositivo, pode-se asseverar que são três as vertentes dos direitos e garantias individuais: 1) direitos e garantias expressos na Constituição; 2) direitos e garantias implícitos, decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados; e 3) direitos e garantias decorrentes de tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Assim sendo, é possível e cabível declarar que, com a disposição do § 2º do art. 5º, a Carta de 1988 passou a reconhecer uma dupla fonte normativa no que diz respeito ao sistema de direitos e garantias (uma advinda do direito interno e outra advinda do direito internacional), atribuindo aos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos ratificados pelo Brasil a condição de fonte do sistema constitucional de proteção (MAZZUOLI, 2007).

Com base nesse preceito, defende-se, tal como Mazzuoli (2007), que os tratados de direitos humanos têm índole e nível constitucionais, bem como aplicação imediata, perseguindo-se esta interpretação:

[...] A nossa interpretação sempre foi a seguinte: se a Constituição estabelece que os direitos e garantias nela elencados ‘não excluem’ outros provenientes dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte, é porque ela própria está a autorizar que esses direitos e garantias internacionais constantes dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil ‘se incluam’ no nosso ordenamento jurídico interno, passando a ser considerados como se escritos na Constituição estivessem. É dizer, se os direitos e garantias expressos no texto constitucional ‘não excluem’ outros provenientes dos tratados internacionais em que o Brasil seja parte, é porque, pela lógica, na medida em que tais instrumentos passam a assegurar outros direitos e garantias, a Constituição ‘os inclui’ no seu catálogo de direitos protegidos [...] (MAZZUOLI, 2007, p. 381).

A despeito do estabelecido no § 2º do art. 5º da CF/88, conservaram-se controvérsias doutrinárias e jurisprudenciais acerca da hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico pátrio, razão pela qual, sob a alegação de almejar saná-las, o poder reformador procedeu a uma emenda à Constituição para acréscimo de um parágrafo subsequente ao dispositivo citado. Versa-se sobre a Emenda Constitucional n. 45, de 2004, que acrescentou o § 3º ao

art. 5º, estabelecendo que os tratados e convenções sobre direitos humanos “[...] que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, [2020], p. 6).

Ocorre que a redação do aludido § 3º contribuiu para interpretações prejudiciais à proteção dos direitos humanos, tanto que, não à toa, teria sido recebida com pouco entusiasmo pelos defensores de tais direitos, como aduz Ramos (2016b), por estes motivos, em resumo: teria aumentado o quórum de aprovação congressional e estabelecido dois turnos, tornando o procedimento mais dificultoso; acabou sugerindo a existência de dois tipos de tratados de direitos humanos (um aprovado pelo rito especial e outro, pelo rito comum); e não teria mencionado nada quanto aos tratados anteriores à EC n. 45/2004.

Recebendo tal Emenda Constitucional sem qualquer entusiasmo, tem-se, por exemplo, Trindade (2007), o qual se refere a ela como “bisonha e patética”. Sob o seu ponto de vista, ela é, mesmo, “[...] Mal concebida, mal redigida e mal formulada, [e] representa um lamentável retrocesso em relação ao modelo *aberto* consagrado pelo artigo 5(2) da Constituição Federal de 1988” (TRINDADE, 2007, p. 209, grifo do autor).

Manifestando pensamento similar, Mazzuoli (2007) exprime que a alteração do texto constitucional brasileiro causou graves problemas de interpretação no que toca à integração, eficácia e aplicabilidade dos tratados internacionais de direitos humanos no direito interno, “[...] sendo que o primeiro e mais estúpido deles foi o de ter feito tabula rasa de uma interpretação do § 2.º do art. 5.º da Constituição [...]” (p. 386).

Por isso, muitas foram as vozes que sustentaram a inconstitucionalidade do § 3º do art. 5º, contudo, o Supremo Tribunal Federal não acolheu essa tese, continuou se pautando por uma interpretação mais literal desse dispositivo, e consagrou a intitulada teoria do duplo estatuto dos tratados de direitos humanos (vide o Recurso Extraordinário 466.343-SP, julgado em 03/12/2008), julgando que, enquanto os não aprovados pelo rito especial do art. 5º, § 3º teriam natureza supralegal (acima da legislação interna, mas abaixo da Constituição), os aprovados de acordo com o rito mencionado seriam constitucionais. Note-se que essa interpretação acaba enfraquecendo o sistema protetivo dos direitos humanos, afinal, em vez de afirmar e garantir a constitucionalidade de todos esses instrumentos e

referendar o compromisso com a proteção dos direitos humanos, distinguem-se duas categorias de tratados de direitos humanos, atribuindo-lhes valor jurídico diverso: a uma, valor inferior (supralegal) e a outra, valor constitucional condicionado ao implemento de um procedimento mais dificultoso e demorado.

Em conformidade com o pensamento de Ramos (2016b), pensa-se que o STF deveria rever a adoção da teoria dos dois estatutos dos tratados de direitos humanos; e ainda, considerando o que dispõe o art. 5º, § 2º da CF/88, ao menos, reconhecer que (todos) os tratados de proteção dos direitos humanos ingressam no ordenamento pátrio com *status* de norma materialmente constitucional, representando a exigência do art. 5º, § 3º da CF/88 uma condição para serem considerados formalmente constitucionais, apenas, consoante posição de Mazzuoli (2011).

Pensa-se que perseguir e promover essa visão – diga-se conciliatória diante do quadro atual – seria a postura mais adequada a adotar o STF, não só para atender a sua função de guardião da Constituição como, principalmente, para respeitar e garantir o sistema protetivo dos direitos humanos.

Com efeito, enquanto o poder reformador não promove nova alteração na Constituição com vistas a sanar a problemática exposta, prevendo que os tratados de direitos humanos pelo Brasil ratificados têm hierarquia constitucional, aplicação imediata e prevalência sobre normas constitucionais, no caso de suas disposições serem mais benéficas ao ser humano, cabe ao STF adotar interpretação similar a de Mazzuoli (2007, p. 402):

[...] fazendo-se uma interpretação sistemática do texto constitucional em vigor, à luz dos princípios constitucionais e internacionais de garantismo jurídico e de proteção à dignidade humana, chega-se à seguinte conclusão: o que o texto constitucional reformado quis dizer é que estes tratados de direitos humanos ratificados pelo Brasil, que já têm *status* de norma constitucional, nos termos do § 2.º do art. 5.º, poderão ainda ser formalmente constitucionais (ou seja, ser equivalentes às emendas constitucionais), desde que, a qualquer momento, depois de sua entrada em vigor, sejam aprovados pelo quórum do § 3.º do art. 5.º da Constituição.

Isso posto, observando os desafios que se voltam ao fortalecimento do diálogo dos sistemas global e regional com a ordem interna, através da incorporação dos parâmetros protetivos internacionais por esta, sobressai-se a importância de fortalecer a incorporação dos tratados de direitos humanos com um *status* privilegiado na ordem jurídica local (PIOVESAN, 2012), na verdade, de lhes conferir um *status* hierárquico constitucional.

De resto, torna-se necessário esclarecer que, embora se tenha dado ênfase aos tratados, o direito internacional é oriundo de diversas fontes, incluindo algumas fontes ditas extraconvencionais, referidas por Ramos (2016b), quais sejam, o costume internacional, os princípios gerais do Direito Internacional, os atos unilaterais e as resoluções das organizações internacionais, de modo que convém refletir, também, sobre a relação do direito interno com as mesmas.

Tomando os costumes internacionais como exemplo, percebe-se que a Constituição brasileira não traz qualquer referência a eles. Aliás, na Carta Magna, não se encontra menção a essas outras fontes do direito internacional ou ao correlato processo de impregnação do direito brasileiro pelas normas internacionais extraconvencionais (relativo à aplicação direta de tais normas). Mesmo assim, não se deve deixar de ter em mente as normas extraconvencionais de direitos humanos e de considerar a perspectiva adotada, do diálogo das fontes, em relação às mesmas.

Em face do exposto, avivando o que fora dito, enfatiza-se a existência de uma dupla proteção dos direitos das pessoas (MAZZUOLI, 2010), que reforça o diálogo entre a ordem internacional e o ordenamento interno, e requer a aplicação da norma mais protetora, seja ela internacional e/ou nacional, em observância ao princípio internacional *pro homine*.

Sobre a ideia de adição entre tais normas (nítida pelo emprego do “e”), é pertinente dizer que se reconhece a possibilidade de as duas serem aplicadas ao mesmo tempo ao mesmo caso (aplicando-se o modelo “uma e outra”), competindo resolver os conflitos entre as normas internacionais e internas através de diálogos – acerca destes, não descritos aqui por não serem centrais para este trabalho, recomenda-se a leitura de Mazzuoli (2010), obra na qual são apresentados quatro diálogos possíveis, dois denominados horizontais e dois, verticais –, e não por intermédio dos critérios tradicionais de antinomias (está-se a falar dos critérios hierárquico, da especialidade e cronológico), que afastam uma norma e aplicam outra (consoante a aplicação da regra “ou uma ou outra”).

Realçado esse olhar protetivo, que deverá guiar este trabalho, cumpre pensar agora acerca da política nacional de direitos humanos, considerando, de pronto, a atuação do Estado brasileiro com relação a tais direitos.

Ora, embora se pretenda focar, neste capítulo, os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos, que fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu

ensino, não se pode nem se deve desconsiderar a atuação política do Estado brasileiro em favor – por vezes, em claro desfavor – dos direitos do Homem, até porque isso faz parte de sua constituição histórico-cultural.

Dito isso, convém ressaltar que, no tocante a esse tema, a evolução nas posições do Brasil não tem sido linear ao longo do tempo, razão pela qual além de avanços, verificam-se também retrocessos.

Sem almejar discorrer detalhadamente sobre o assunto, enfocam-se três distintos e relevantes momentos: os anos 40, o período do regime militar e o contexto pós-ditadura.

Resumidamente, pode-se dizer que, a partir de fins dos anos 40, o Brasil se manifestou a favor da proteção dos direitos humanos, participando ativamente da fase de elaboração dos principais instrumentos internacionais de proteção e sendo favorável a sua adoção, tal como no caso dos dois Pactos de direitos humanos da ONU; todavia, durante o regime ditatorial, em especial, a partir dos anos 70, o país recuou (TRINDADE, 2000), passando a adotar posições mais defensivas nos foros internacionais e não indo além da assinatura (aceite precário e provisório, que difere da ratificação, considerada o aceite definitivo) de tratados internacionais de direitos humanos. Deveras, apenas após a redemocratização do país, tais tratados foram ratificados pelo Estado brasileiro, e tão só a partir desse momento que se percebe que a proteção dos direitos humanos passou a ser uma meta do governo brasileiro, institucionalizando o tema como política oficial do Brasil (MAZZUOLI, 2017). Isso se justifica porque, como diz Piovesan (2010), é com a democratização que os direitos humanos passam a ser uma agenda do Estado.

Pode-se falar, mesmo, que houve uma mudança na política brasileira de direitos humanos desde esse último marco histórico, com a consolidação das liberdades (e dos direitos) fundamentais e das instituições democráticas (ALVES, 2015); e que somente com a redemocratização do Estado e com a proclamação da Constituição de 1988 é que se tem buscado implementar uma política proativa de direitos humanos (MAZZUOLI, 2017).

À vista disso, pensando as ações do Estado brasileiro no pós-ditadura, sobressaem-se as iniciativas adotadas a partir de 1989, durante o processo preparatório da Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 e sua realização, particularmente a participação do Brasil na presidência do Comitê de Redação dessa Conferência, na pessoa do Embaixador Gilberto Sabóia. A título de exemplo, com

base em Alves ([2000]), faz-se referência ao fato de que este acabou resolvendo um impasse sobre a abertura total da Conferência às entidades da sociedade civil, dividindo as sessões do Comitê em sessões informais (sem a presença de observadores) e formais (abertas às ONGs).

Ademais, a respeito do documento final resultante desse encontro, vale frisar que

A Declaração de Viena, redigida e adotada sob condução brasileira, fortalece o sistema internacional de proteção dos direitos humanos. Este tenderá, por sua vez, a exigir, ainda mais incisivamente, ações do Governo e da sociedade a respeito da situação dos direitos humanos no país, inclusive a propósito dos direitos econômicos e sociais. [...] (ALVES, 2015, p. 72).

Eis que o diálogo entre os sistemas internacional e nacional é reforçado, e sai fortalecido com a contribuição brasileira. Ainda, vê-se que o Brasil participou da ampliação da temática dos direitos humanos no âmbito da ONU e que houve avanços em sua postura nos últimos anos, embora não haja um progresso linear na matéria e exista, não só no final do século passado como ainda hoje, um longo caminho a percorrer (TRINDADE, 2000) na luta em defesa dos direitos humanos. Durante essa jornada, alguns “pilares” foram construídos, tal qual a normativa que fundamenta a proteção dos direitos do Homem.

Neste momento, passa-se justamente a focalizar o âmbito normativo, desta feita, o brasileiro, detalhando-se dois instrumentos jurídicos pertencentes ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos, no caso, como revelado acima, mas, vale reiterar, a Constituição brasileira de 1988 e o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos.

2.2.2 A educação na Constituição brasileira: referências apenas implícitas à educação em direitos humanos

Previamente, é preciso frisar que, embora não haja norma expressa no texto constitucional pátrio qualificando-o como tal, o Estado brasileiro constitui um Estado Social e Democrático de Direito (SARLET, 2015), porquanto prevê uma grande quantidade de direitos fundamentais sociais, recordando, direitos de segunda geração, que assumem a forma de imposições ao poder público (ARNESEN, 2010). Por certo, como esclarece Sarlet (2015, p. 63), “No âmbito de um Estado Social de

Direito [...] os direitos fundamentais sociais constituem exigência inarredável [...]", de maneira que a esse Estado compete não apenas conceder os direitos sociais básicos, como os garantir.

Nessa esteira de pensamento, é plausível declarar, com base em Bonavides (2011), que, num Estado Social, as Constituições se transformam num pacto de garantia social, num seguro com o qual o Estado administra a Sociedade, não sendo diferente no Estado brasileiro. Neste, a atual Constituição (a de 1988) consiste, mesmo, em uma Constituição do Estado Social, significando esta, na democracia, "[...] a Constituição do conflito, dos conteúdos dinâmicos, do pluralismo, da tensão sempre renovada entre a igualdade e a liberdade; [...] a Constituição dos direitos sociais básicos, das normas programáticas [...]" (BONAVIDES, 2011, p. 380-381).

Nesse Estado (Social), reclama-se sobretudo a proteção dos direitos sociais, requerendo-se, portanto, desde a Carta Política, prestações do Estado, das quais os indivíduos (mormente os mais vulneráveis) passam a depender.

Dentre tais direitos, focaliza-se o direito à educação, objeto de estudo nesta tese, que, ressalte-se, "não escapa das lentes" de uma concepção pluridimensional dos direitos fundamentais, tanto que se pode afirmar tratar-se de direito que envolve uma pluralidade de dimensões, que transita entre a esfera individual e a esfera pública; um direito, por isso, tido como peculiar (ARNESEN, 2010). Cuida-se de direito cuja dimensão social costumar prevalecer, tal qual se verifica na Constituição de 1988, traduzindo uma imposição de ação ao Estado, mas que é ainda individual, na medida em que requer, para sua satisfação, uma abstenção estatal (por exemplo, para garantir a liberdade de ensino); e também coletivo, por compor a noção de bem comum e enriquecer toda a sociedade (daí decorre, a título de exemplo, a obrigação de exercer esse direito, de educar-se).

Faz-se referência a um direito humano, como visto antes, previsto na normativa internacional, assim como, conforme se verá nesta subseção, a um direito fundamental reconhecido no cenário normativo interno, o qual deve, certamente, ser analisado sob essa perspectiva pluridimensional seja num ou noutro âmbito, até porque quando uma ou outra dimensão se sobressai, alternam-se os titulares e os sujeitos passivos, e se delineiam conteúdos diversos para ele; cabendo, neste momento, examinar o direito à educação na chamada, devido à proteção que dispensa aos direitos e garantias fundamentais (ARAUJO; ANDREIUOLO, 1999),

“Constituição cidadã”, que o formata e define seu modo de exercício no Estado brasileiro.

Antes de proceder a tal análise, no entanto, tem-se como indispensável delinear o direito à educação de modo geral/genérico, trazendo à tona sua natureza e as obrigações que impõe aos Estados, dentre outros aspectos fundamentais.

De logo, importa mencionar que o direito à educação (ou à instrução, vocábulo constante em algumas normas) foi consagrado como um direito do Homem, em texto constitucional de um Estado, apenas na última década do século XVIII (FERREIRA; MOTA, 2020); todavia, daí por diante, as Constituições passaram a destinar um espaço para ele, fosse algum título, capítulo, artigo ou parágrafo. Tal assertiva pode ser corroborada pelos textos constitucionais brasileiros, os quais, sem exceção, trataram, em menor ou maior grau, desse direito.

Apenas a título de informação – e não se esmiúça o conteúdo de cada Constituição por não ser esse um dos objetivos perseguidos neste trabalho –, convém referir que a Constituição de 1824 disciplinou a temática no artigo 179, XXXII e XXXIII; a Constituição de 1891, nos artigos 35 e 72; a Constituição de 1934, no artigo 5º, XIV, e do artigo 148 ao 158; a Constituição de 1937, nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e do artigo 128 ao 134; a Constituição de 1946, no artigo 5º, XV, “d”, e do artigo 166 ao 175; a Constituição de 1967, no artigo 8º, XVII, “q” e § 2º e do artigo 168 ao 172; e a Constituição de 1988, hoje vigente no Brasil, especificamente, nos artigos 205 a 214.

Dito isso, faz-se pertinente referir que enquanto as Constituições de 1824 e de 1891 trataram da educação de forma incipiente, em artigos isolados e sem reconhecê-lo expressamente como direito, a Constituição de 1934 e as que a sucederam (exceto a outorgada Constituição de 1937) reservaram um título, capítulo ou seção para versar sobre o assunto (a de 1934 trata da educação no capítulo II do Título V, intitulado “Da Educação e da Cultura”; a de 1946, no capítulo II do Título VI, também denominado “Da Educação e da Cultura”; a de 1967, no título IV, designado “Da Família, da Educação e da Cultura”; e a de 1988, na seção I do capítulo III do Título VIII, nominada “Da Educação”), reconhecendo explicitamente a educação como direito (de todos).

Na verdade, tem-se que a concepção de educação como direito humano (e consequentemente como direito fundamental) alcançou centralidade no contexto posterior à Segunda Grande Guerra (BORGES, 2015a), tanto a nível internacional como nacional. Porém, no que concerne ao sistema jurídico interno, deve-se destacar

que a Constituição de 1988 foi a que mais procurou inovar tecnicamente em matéria de proteção aos direitos fundamentais, como afirma Bonavides (2011), tendo alargado consideravelmente o campo dos direitos e garantias fundamentais anteriormente protegidos, dentre os quais, seguramente, o direito à educação.

De pronto, é preciso realçar que o direito à educação é um direito complexo, desde sua titularidade (o seu titular não é só o educando como também sua família e mesmo a sociedade), implicando tal complexidade “[...] na mobilização do Estado, família, sociedade e dos próprios educandos, em atuação conjunta que possibilite efetivamente o acesso à escola [...]” (TRINDADE, 2017, p. 44), com mais acerto, que promova o acesso a uma educação de qualidade.

Tamanha sua relevância que a educação e o próprio direito à educação possuem natureza pública por excelência (ARNESEN, 2010), decorrendo essa natureza da influência da educação na formação e no comportamento das pessoas, como assinala Trindade (2017), ao orientar-se para além de uma formação individual e dizer respeito a um direito de cidadania ligado ao direito ao desenvolvimento e ao regime democrático.

Assim sendo, o direito à educação impõe ao Estado algumas obrigações, quais sejam, de respeito (significa não violá-lo), de proteção (significa impedir que o violem) e de satisfação (significa adotar medidas para efetivá-lo), de acordo com Arnesen (2010), sendo seu primeiro compromisso o de promover a democratização da educação, que, segundo Ferreira e Mota (2020), implica garantir o direito de todos a ela, e, conforme Pessoa (2011), não se restringe ao acesso à instituição educativa, incluindo a permanência no processo educativo.

Feitas essas ponderações, passa-se à observação da educação na Constituição Federal de 1988, ressaltando-se, de logo, que ela está prevista em muitos artigos do texto constitucional, formando um complexo de princípios e regras alcunhado “Constituição da Educação” por Jorge Miranda (TRINDADE, 2017).

Com efeito, na vigente Constituição, a educação é tratada não apenas em seção própria, qual seja, na Seção I (“Da Educação”) do capítulo III (“Da Educação, da Cultura e do Desporto”) do Título VIII (“Da Ordem Social”), como em vários outros dispositivos esparsos, desde o que a prevê como direito fundamental social (artigo 6º) a outros, notadamente, os que dizem respeito à distribuição de competências, por exemplo, o art. 22, XXIV, no qual se estabelece a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Sobre o direito à educação como direito social – e essa é a dimensão salientada na Carta Política que está em vigor, conforme se pode verificar – em conformidade com o artigo 6º, cuja redação é “São 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, [2020], p. 6, grifo nosso), deve-se sublinhar que, da forma como está disposto (em primeiro lugar), o referido direito tem primazia em relação aos outros direitos sociais (BORGES, 2008), e que, ao ser definido como tal, integrando estes,

[...] a Constituição Federal de 1988 determina que o Estado proceda ao aparelhamento suficiente para fornecer serviços educacionais a todos; que amplie, continuamente, as condições para que todos exerçam igualmente o direito; e que todas as normas relacionadas à atividade educacional sejam interpretadas segundo aquela declaração [a de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família] (ARNESEN, 2010, p. 70).

Deveras, como será tratado a seguir, cuida-se de direito que requer do Estado, preponderantemente, obrigações de ação, tais como: construção de escolas, realização de concursos públicos de provas e títulos para ingresso dos profissionais da educação escolar etc.

Com essas considerações iniciais, pode-se partir para o exame das disposições específicas acerca da educação, contidas na seção acima mencionada. Antes, porém, diante da aproximação entre o direito à educação e o direito à cultura, expressa inclusive na denominação do capítulo III, é necessário pontuar que, embora concatenados, traduzem direitos diferentes, sendo a educação mais afeita ao processo de aquisição e de transmissão de conhecimentos e valores, por meio da escola e outros meios formativos (FERREIRA; MOTA, 2020).

Tem-se que a educação constitui “direito de todos” e “dever do Estado e da família”, e deverá, ainda, ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, tendo como objetivos “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme dispõe o artigo 205 da CF/88.

De pronto, destaque-se que se trata de direito de titularidade de todos, sem qualquer distinção, reconhecidamente universal. Todavia, não é apenas um direito como também um dever. Na Constituição, frisa-se o dever do Estado e da família, mas

vale advertir que, devido à pluralidade de suas dimensões, a educação não deixa de ser um dever do indivíduo e da sociedade, tanto que o sujeito assume o compromisso de se educar e a comunidade de trabalhar nesse sentido, em prol da promoção da educação a todos os cidadãos.

Ademais, a educação almeja não só preparar o indivíduo para o trabalho, como poderia se pensar/esperar como decorrência do capitalismo, mas também observa o aspecto humano e o caráter social. Em síntese, ela se destina a formar pessoas, cidadãos e trabalhadores. E, assim sendo, o dever de prestar o serviço educacional está associado a esses objetivos constitucionais estabelecidos para a educação (TRINDADE, 2017).

Além dos objetivos mencionados, a prestação educacional (especificamente da educação escolar) deve atender a determinados princípios, descritos no art. 206 da CF/88 (nele, estabelece-se que o ensino será ministrado com base em alguns princípios), são eles: 1) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 2) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; 3) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 4) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 5) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; 6) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; 7) garantia do padrão de qualidade; 8) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos de lei federal; e 9) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Consoante o primeiro princípio, previsto no inciso I do artigo em estudo, deve-se garantir não apenas o acesso à escola como a permanência nesta, tratando-se, assim, do princípio da universalização do ensino, pois, a determinação constitucional é no sentido de que ‘todos’, sem exceção, tenham iguais condições para acesso e permanência na escola (LIMA, 2013).

Já o segundo princípio, estabelecido no inciso II, exprime o direito à educação em sua dimensão de liberdade individual, ao sustentar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e requerer, por outro ângulo, a abstenção do Estado para sua efetivação.

O terceiro princípio, consignado no inciso III, ao resguardar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, visa a proteger todas as opiniões, inclusive e talvez principalmente, as das minorias, bem como combater a discriminação. Além disso, admite que o ensino seja desenvolvido também pela iniciativa privada, o que significa que todas as esferas da sociedade (pública e privada) ocupam-se da educação.

O quarto princípio, preceituado no inciso IV, deixa claro que todo o ensino público deve ser gratuito (LIMA, 2013), haja vista que não faz nenhuma ressalva quanto a qualquer nível escolar.

O quinto princípio, exposto no inciso V, ressalta a valorização dos profissionais da educação escolar, requerendo que o provimento nos cargos relacionados (por exemplo, no de professor da rede municipal, estadual ou federal) se dê por meio de concurso público de provas e títulos.

O sexto princípio, delineado no inciso VI, realça a gestão democrática do ensino público, o que quer dizer que todos (alunos, pais, professores, comunidade etc.) estão envolvidos – e devem se envolver mesmo – com a educação pública.

O sétimo princípio, constante no inciso VII, ao apregoar a garantia de padrão de qualidade do ensino, acaba sinalizando que não basta assegurar o acesso a ele, fazendo-se necessário também garantir sua qualidade – esclareça-se que a Constituição versa sobre “padrão mínimo de qualidade do ensino” em artigo posterior (art. 211), e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também discorre sobre “padrões mínimos de qualidade” (art. 4º, IX). Eis que a educação não está restrita ao acesso e que a previsão é, sim, de educação de qualidade (TRINDADE, 2017).

O oitavo princípio, assente no inciso VIII, trata do piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Por último, no inciso IX do art. 206 da CF/88, tem-se o princípio da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído pela Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020, o qual reforça o caráter permanente da educação e sua titularidade por todos, independentemente de qualquer condição, como idade. Sobre o assunto, é preciso fazer referência ao artigo 25 do Estatuto do Idoso, que tratou da educação ao longo da vida antes do texto constitucional, determinando que as instituições de educação superior ofertem às pessoas idosas cursos e programas de extensão nesta perspectiva.

O artigo 207 da CF/88, por sua vez, trata das universidades, realçando que elas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e ainda que obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já no artigo 208 da CF/88, esmiúça-se o conteúdo do dever do Estado com a educação, determinando que ele será efetivado mediante algumas garantias, a partir de então referidas.

A princípio, no inciso I desse artigo, há previsão de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tal dispositivo foi alterado por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e inova ao estabelecer a obrigatoriedade de todo o ensino básico (LIMA, 2013), que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, haja vista que antes assegurava a obrigatoriedade apenas do ensino fundamental.

Na sequência, estabelecem-se as garantias de progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II); atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência – esclareça-se que essa expressão é usada em detrimento da constante na Constituição, ou seja, “portadores de deficiência”, por se entender mais adequada ao sistema de proteção de direitos humanos, condizente com a normativa internacional e interna, por exemplo, respectivamente, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2007, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015 –, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III); educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco anos de idade (inciso IV); acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (inciso V); oferta de ensino noturno regular (inciso VI) e atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Além do mais, no § 1º do artigo 208 da CF/88, revela-se a natureza jurídica do direito à educação, ao se estabelecer que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, [2020], p. 96). Com efeito, a educação constitui direito subjetivo tutelado pelo Estado (BORGES, 2009), oponível contra este, responsável pela prestação do serviço educacional, mas também contra a família, em

caso de omissão de conduta necessária ao exercício do direito (TRINDADE, 2017). Ainda, deve-se frisar que

[...] a utilização pelo constituinte da expressão *direito público subjetivo* não pode ter tido outra finalidade senão a de deixar evidente aos intérpretes da Constituição Federal de 1988 que ao direito ao ensino obrigatório e gratuito corresponde um poder jurídico conferido ao indivíduo de valer-se das medidas judiciais cabíveis para exigir que o dever correspondente seja cumprido [...] (ARNESEN, 2010, p. 114, grifo do autor).

Assim sendo, os titulares do direito à educação podem cobrá-lo judicialmente, inclusive na situação prevista no § 2º do aludido artigo, isto é, quando não há oferta do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta é irregular, posto que isso importa responsabilidade da autoridade competente.

No § 3º do art. 208 da CF/88, dispõe-se sobre a responsabilidade do Poder Público especificamente quanto aos educandos do ensino fundamental, determinando-se que ele deve recensear estes, fazer-lhes a chamada e zelar por sua frequência à escola.

O artigo 209 da CF/88, sucintamente, ocupa-se do ensino a ser ofertado pela iniciativa privada e o artigo 210 da CF/88, dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Já os artigos 211 a 213 da CF/88 cuidam das obrigações de cada ente em relação ao financiamento da educação, devendo-se atentar às alterações introduzidas pela Emenda Constitucional n. 108/2020, como a inclusão do artigo 212-A. E, por fim, o artigo 214 discorre sobre o plano nacional de educação.

Perante o exposto, é cabível afirmar que há um núcleo essencial no tocante ao direito à educação, plenamente exigível (BORGES, 2015a). No caso, dentre os aspectos de aplicação imediata no direito brasileiro, consta a educação básica obrigatória e gratuita.

Após se ter detalhado o direito humano à educação na seção anterior e agora o direito fundamental à educação, levando em conta a relação entre o direito interno e o direito internacional, mais especificamente entre o Direito Constitucional e o Direito Internacional dos Direitos Humanos, convém examinar a educação nos dois âmbitos, de modo comparativo.

Para fins de comparação, de um lado, consideram-se as disposições da Constituição brasileira (norma interna de maior hierarquia) e, de outro, as da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais (instrumentos que integram a Carta Internacional dos Direitos Humanos).

De pronto, importa sublinhar, como ponto em comum, que tanto a Constituição de 1988 (em seu art. 205, *caput*) quanto a DUDH (em seu art. 26, § 1º) e o PIDESC (em seu art. 13, § 1º) veem a educação como direito de todos.

Ainda assim, com relação a esse direito, não podem ser desconsiderados os pontos divergentes entre tais normas, mormente os relativos à gratuidade, à obrigatoriedade e aos objetivos da educação.

Deveras, observa-se que a Constituição brasileira estabelece a gratuidade de todo o ensino público (art. 206, IV), enquanto que a DUDH e o PIDESC reconhecem o princípio da gratuidade de forma restrita, limitando a garantia de tal gratuidade ao ensino elementar fundamental (art. 26, § 1º, da DUDH), ou à educação primária (art. 13, § 2º, “a”, do PIDESC). Aos demais níveis, segundo essa normativa internacional, restaria a implementação progressiva do ensino gratuito. Assim, pode-se falar que há uma especificidade no ordenamento jurídico nacional quanto à gratuidade, visto que não se restringe esta a uma etapa da educação e se reconhece que ela deve estar presente na educação básica e superior (BORGES, 2015a).

No tocante à obrigatoriedade da educação, tem-se que, ao passo que a Constituição de 1988 prevê a obrigatoriedade de toda a educação básica (art. 208, I), a DUDH e o PIDESC preveem tão só a obrigatoriedade do ensino elementar (art. 26, § 1º, da DUDH), ou da educação primária (art. 13, § 2º, “a”, do PIDESC), o que denota que estes instrumentos são mais restritos nesse ponto. Acrescente-se ainda que a DUDH, em seu art. 26, § 1º, estabelece que o ensino técnico e profissional deve ser generalizado, e o PIDESC, em seu art. 13, § 2º, “b”, que a educação secundária, inclusive a educação técnica e profissional, deve ser generalizada.

Quanto aos objetivos da educação, é preciso notar que a Constituição do Brasil, em seu art. 205, elenca três objetivos constitucionais, quais sejam, pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que não correspondem necessária e integralmente ao que é preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Realmente, esses instrumentos internacionais tratam expressamente apenas do primeiro fim, dispondo que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana (art. 26, § 2º, da DUDH, e art. 13, § 1º, do PIDESC).

Isso não quer dizer, contudo, que os outros dois objetivos constitucionais sejam menos importantes. Ocorre que, pelo que se constata, os referidos instrumentos internacionais ocuparam-se mais de delinear objetivos atinentes a uma Educação em Direitos Humanos, sustentando uma educação que vise ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, e ao favorecimento da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, nos termos do art. 26, § 2º da DUDH e do art. 13, § 1º, do PIDESC.

Frise-se que, com isso, não se quer dizer que a Constituição brasileira não se preocupou com a educação em direitos humanos, e sim tão só que ela, diferentemente da DUDH e do PIDESC, não previu objetivos relativos a tal educação. Na verdade, a EDH é inferida apenas de modo indireto de algumas previsões constitucionais, tais como educação que prepare para o exercício da cidadania (art. 205, *caput*, da CF/88), conteúdos mínimos para o ensino fundamental que assegurem formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210, *caput*, da CF/88) e ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas que conduzam à promoção humanística (art. 214, V, da CF/88).

Após confrontar a regulação interna com a normativa internacional, chega-se à conclusão de que,

[...] em alguns aspectos, a normativa nacional avança em termos dos conteúdos que compõem o direito à educação, sobretudo no tocante à gratuidade e à obrigatoriedade. [...] [e] que os instrumentos internacionais de direitos humanos constituem um parâmetro mínimo de proteção, tendo a educação como um direito proteção mais ampliada na normativa nacional brasileira (BORGES, 2015a, p. 233).

Apesar disso, não se deve olvidar que a Constituição de 1988 assimilou os ideais difundidos na DUDH (TRINDADE, 2017), e igualmente no PIDESC e em outras normas internacionais de proteção dos direitos humanos, isso em razão de os sistemas de proteção interagirem entre si, complementarem-se.

Por fim, tratando-se de temática que integra o objeto de estudo, deve-se registrar que nada se falou aqui da formação de docentes porque esse assunto não é tratado na Constituição brasileira de 1988.

2.2.3 A educação e a formação de professores no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos: um eixo exclusivo voltado à educação e cultura em direitos humanos

Após examinar o direito à educação na Constituição brasileira, convém avançar e iniciar o estudo do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que integra a Política Nacional de Direitos Humanos e, por consequência, o sistema nacional de proteção dos direitos humanos, de que se trata nesta seção.

Antes disso, todavia, faz-se necessária uma breve introdução ao tema, que abarque desde uma definição de Programa Nacional de Direitos Humanos a algumas considerações sobre os programas que antecederam o PNDH-3.

Ora, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) diz respeito a propostas para temas de debate nacional em matéria de direitos humanos, que não têm força normativa, isto é, não são leis (MAZZUOLI, 2017), pelo menos, não de início, posto que, à medida que elas forem apreciadas pelo Congresso Nacional, poderão ser transformadas em leis federais. Em outras palavras, o PNDH é “[...] um vasto conjunto de propostas de ações governamentais, organizado tematicamente” (PESSOA, 2011, p. 73), que requer a atuação governamental em prol de sua execução e, sobretudo, da concretização dos direitos humanos.

Pode-se dizer que a elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos reflete e fortalece uma mudança na concepção de direitos humanos, segundo a qual estes não se restringem aos direitos civis e políticos, e não se limitam aos direitos definidos em Constituições e leis nacionais; e tem a ver com o que foi recomendado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, de 1993, no sentido de que os Estados promovessem o respeito universal e a observância e a proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas, assim como criassem condições favoráveis nos níveis nacional, regional e internacional a fim de garantir o pleno e efetivo exercício dos direitos humanos, consoante disposto nos artigos 1º e 13 da Declaração de Viena.

Após a realização do mencionado evento, os Estados participantes foram, realmente, instados a elaborar planos nacionais de direitos humanos, para garantir a promoção destes e combater violações (VIVALDO, 2009), tendo os Programas, por conseguinte, objetivado fazer

[...] com que o Estado brasileiro e os estados da Federação passassem a estar obrigados a proteger não apenas os direitos humanos definidos nas constituições nacional e estaduais, mas também os que, definidos em tratados internacionais, foram reconhecidos como válidos para aplicação interna pela Constituição de 1988 (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997, p. 123).

Com os Programas Nacionais de Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que se amplia o leque de direitos humanos protegidos, almeja-se uma ampla proteção desses direitos.

Sabido o que é um Programa Nacional de Direitos Humanos e a que ele visa, torna-se imprescindível discorrer agora sobre os Programas elaborados até hoje. O Brasil já publicou três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos, duas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (em 1996 e 2002) e uma durante o Governo Lula (em 2009). O terceiro, em vigor, será o objeto central desta subseção, no entanto, não se pode deixar de mencionar o 1º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) e o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2), até porque o PNDH-3 os atualiza; é substitutivo deles, mas também complemento.

Atendendo à recomendação da ONU e visando à promoção dos direitos do Homem, o governo brasileiro anunciou, em setembro de 1995, a intenção de elaborar um Programa Nacional de Direitos Humanos, o que veio a concretizar no dia 13 de maio de 1996, quando da publicação do Decreto n. 1.904.

Consoante o art. 2º desse Decreto, o PNDH-1 objetivou identificar os principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no país; executar, a curto, médio e longo prazos, medidas de promoção e defesa desses direitos; implementar atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos; reduzir condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; observar os direitos e deveres previstos na Constituição, em especial os dispostos no art. 5º; e realizar plenamente a cidadania.

Tal Programa apresentou um conjunto de propostas para a proteção e a promoção dos direitos humanos, organizado em quatro blocos: 1) políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil; 2) educação e cidadania: bases para uma cultura dos direitos humanos; 3) políticas internacionais para promoção dos direitos humanos; e 4) implementação e monitoramento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PESSOA, 2011; VIVALDO, 2009).

A educação foi tratada no eixo “Educação e Cidadania. Bases para uma Cultura de Direitos Humanos”, que comporta dois subeixos, são eles: “Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento” e “Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos”. Neles, ela foi abordada, respectivamente, como direito-fim e como direito-meio (PESSOA, 2011). Ademais, observa-se a clara preocupação com uma educação em direitos humanos em ambos.

Referendando essa declaração, têm-se, por exemplo, estas metas, diretamente relacionadas à EDH: a) incluída, como meta de curto prazo, no subeixo “Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento”, criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas do ensino fundamental e médio (à época, de primeiro e segundo graus) e também nas Universidades (já que o dispositivo faz referência ao terceiro grau), através do sistema de temas transversais nas disciplinas curriculares e da criação de uma disciplina sobre direitos humanos; b) incluída, como meta de curto prazo, no subeixo “Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos”, apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias, a fim de aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira.

Passados exatos seis anos do lançamento do 1º Programa Nacional de Direitos Humanos, mas ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, fora apresentada, por meio do Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, não só substitutiva como complementar do PNDH-1. Entende-se complementar porque, conforme distinguem Vivaldo (2009) e Pessoa (2011), o PNDH-2 ampliou as propostas de ação para os direitos econômicos, sociais e culturais, enquanto o primeiro Programa se concentrou nos direitos civis, e em metas e ações voltadas para violações presentes no aparelho do Estado.

Em suma, constata-se que o 2º Programa pretendeu

[...] promover a concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, que compreendem direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos; identificar os principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no país e a proposição de ações governamentais e não governamentais voltadas para a promoção e defesa desses direitos; difundir o conceito de direitos humanos como elemento necessário e indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas; implementar os atos, declarações e tratados internacionais

dos quais o Brasil é parte; reduzir as condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; e observar os direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os inscritos em seu art. 5.º (MAZZUOLI, 2017, p. 441-442).

O PNDH-2 contou com 518 propostas de ações governamentais, sendo que, as propostas referentes ao direito à educação, como observa Pessoa (2011), foram alocadas no bloco “Garantia do direito à educação” (propostas 281 a 314); já as atinentes à educação em direitos humanos foram inseridas no bloco “Educação, Conscientização e Mobilização” (propostas 468 a 486).

Dentre as propostas alusivas à educação em direitos humanos, podem ser destacadas estas: fortalecer programas de EDH nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização de temas transversais (proposta 470); apoiar programas de ensino e pesquisa que tenham como tema central a EDH (proposta 471); apoiar programas de formação, educação e treinamento em direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias (proposta 475); elaborar cartilha ou manual que contenha informações básicas sobre direitos humanos em linguagem popular e uma relação das organizações governamentais e não governamentais que desenvolvem atividades de proteção e promoção desses direitos (proposta 481); e promover a articulação dos cursos regulares e dos cursos de extensão das universidades públicas e privadas, bem como de faculdades e outras instituições de ensino superior, em torno da promoção e proteção dos direitos humanos (proposta 483), entre outras.

Finalmente, é oportuno tratar do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, cujo mérito maior, segundo Piovesan (2010), foi o de lançar a pauta dos direitos humanos no debate público, como política de Estado, de vocação transversal. Pode-se afirmar que tal Programa “[...] representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil” (PESSOA, 2011, p. 99). Pensando-o em relação aos Programas anteriores, considera-se que o PNDH-3 os atualiza e amplia, sendo válido recordar que o primeiro PNDH (de 1996) contemplava metas em direitos civis e políticos, e o segundo PNDH (de 2002) incluía os direitos econômicos, sociais e culturais.

Vale aclarar que o PNDH-3 foi fruto da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, de 2008, e foi aprovado em 21 de dezembro de 2009, pelo Decreto n. 7.037.

Ainda, é cabível dizer que se trata de um Programa elaborado por setores da sociedade civil (movimentos sociais e entidades de classe) e por setores governamentais, o qual possui estas características: foi assinado por trinta e um ministros; define as diretrizes nacionais da política de direitos humanos do governo; apresenta as bases para uma política de Estado de direitos humanos; e incorpora os princípios da universalidade, transversalidade e interdependência dos direitos humanos (PESSOA, 2011).

Fundamentalmente, o PNDH-3

[...] tem como bases estruturais o diálogo entre o Estado e a sociedade civil; a primazia dos Direitos Humanos; o caráter laico do Estado; a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; o desenvolvimento sustentável; o respeito à diversidade; o combate às desigualdades e a erradicação da fome e da extrema pobreza. [...] (PESSOA, 2011, p. 100).

Percebe-se que vários e diversificados são os assuntos contemplados nesse Programa, como aborto, união homoafetiva, liberdade religiosa etc., e que muitos deles são polêmicos e, como tal, ocasionaram polêmicas – para Piovesan (2010), a mais polêmica é a criação da Comissão Nacional da Verdade –, de sorte que o PNDH-3 sofreu alterações em seu conteúdo original já em 2010.

No que concerne à sua estrutura, o PNDH-3 está organizado, basicamente, em eixos orientadores e diretrizes. Todavia, ao tratar de cada diretriz, são expostos, ainda, objetivos estratégicos e ações programáticas. Ao todo, têm-se 6 (seis) eixos orientadores, 25 (vinte e cinco) diretrizes, 82 (oitenta e dois) objetivos estratégicos e 521 (quinhentos e vinte e uma) ações programáticas. Nesse Programa, encontra-se também a distribuição de responsabilidades entre órgãos e instituições públicas e privadas, sendo necessário advertir, consoante o parágrafo único do art. 2º do Decreto 7.037/09, que a implementação do PNDH-3 envolve, além dos responsáveis nele indicados, parcerias com outros órgãos federais relacionados com os temas tratados nos eixos e suas diretrizes.

Feitas essas observações, compete indicar os eixos orientadores e as diretrizes segundo os quais o PNDH-3 será implementado, tal como descrito no art. 2º, *caput*, do Decreto 7.037/09:

Art. 2º [...]

I - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil:

- a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa;
- b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e
- c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação;

II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos:

- a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;
- b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e
- c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos;

III - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades:

- a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;
- b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;
- c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e
- d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade;

IV - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência:

- a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública;
- b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal;
- c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos;
- d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária;
- e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas;
- f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e
- g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos;

V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos; e

VI - Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade:

- a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;
- b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e

c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia (BRASIL, [2021b], p. 1-2).

Note-se que a educação em direitos humanos ocupa um lugar especial no PNDH-3, sendo tratada de modo específico – e assim se diz por se constatar que a educação atravessa todos os eixos (PESSOA, 2011) – no Eixo Orientador V, intitulado “Educação e Cultura em Direitos Humanos”.

De logo, é imprescindível revelar qual é a concepção de EDH que está contida nesse Programa. Após ser apontada como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, e tem por objetivo combater o preconceito, a discriminação e a violência, enfatiza-se que a EDH extrapola o direito à educação permanente e de qualidade, e constitui mecanismo que articula, dentre outros elementos:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, [2021b], p. 52).

Embora não esteja expresso, percebe-se que o PNDH-3 baseia-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao elencar tais elementos. E, com base nestes, pode-se dizer que a EDH diz respeito a um instrumento de formação de consciência cidadã – note-se a ligação da EDH com a cidadania –, que requer a mobilização não apenas de conhecimentos, como de valores, atitudes e práticas sociais; e, ainda, o desenvolvimento de processos participativos e de construção coletiva – perceba-se sua relação com a democracia –, tudo para o alcance da cultura de direitos humanos.

Após esse esclarecimento de cunho conceitual, é de suma relevância sublinhar que o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também ao tomar as cinco grandes áreas deste como referência, o que já se nota nas diretrizes do PNDH-3. Por exemplo, a diretriz 20 deste (de reconhecimento da educação não formal como espaço de

defesa e promoção dos direitos humanos) correlaciona-se com o eixo de atuação do PNEDH relativo à educação não formal.

Com essas reflexões iniciais, pode-se aprofundar o Eixo Orientador V.

De início, deve-se frisar que esse eixo comporta cinco diretrizes (diretrizes 18 a 22), cada qual com seus objetivos estratégicos e suas ações programáticas, competindo, neste momento, detalhar esses componentes.

A diretriz 18, que consiste na efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer a cultura de direitos, encerra dois objetivos estratégicos: 1) implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e 2) ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos. Dentre as ações programáticas, destacam-se, para alcance do primeiro objetivo, a de fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em direitos humanos; e para consecução do segundo objetivo, a de produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados e adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a educação em direitos humanos, para todos os níveis de ensino.

Já a diretriz 19, que se refere ao fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras, compreende três objetivos estratégicos: 1) inclusão da temática de educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras; 2) inclusão da temática da educação em direitos humanos nos cursos das instituições de ensino superior; e 3) incentivo à transdisciplinariedade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos. No primeiro objetivo, ganha relevo a ação programática de promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas; no segundo, de propor a inclusão da temática da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; e no terceiro, de fomentar núcleos de pesquisa de educação em direitos humanos em instituições de ensino superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos.

A diretriz 20, que se traduz no reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos, engloba dois objetivos estratégicos: 1) inclusão da temática da educação em direitos humanos na educação não formal; e 2) resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais. Quanto ao primeiro objetivo, realça-se a ação programática de apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos. No tocante ao segundo objetivo, sobressai-se a ação programática de promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros.

A diretriz 21, relativa à promoção da educação em direitos humanos no serviço público, é composta de dois objetivos estratégicos: 1) formação e capacitação continuada dos servidores públicos em direitos humanos, em todas as esferas de governo; e 2) formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública. São exemplos de ações programáticas pertencentes a esses objetivos, respectivamente, as seguintes: apoiar e desenvolver atividades de formação e capacitação continuadas interdisciplinares em direitos humanos para servidores públicos; e publicar materiais didático-pedagógicos sobre segurança pública e direitos humanos.

A diretriz 22, por sua vez, que diz respeito à garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura de direitos humanos, abarca dois objetivos estratégicos: 1) promover o respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em direitos humanos; e 2) garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação. Dentre as ações programáticas, podem ser citadas a de desenvolver programas de formação nos meios de comunicação públicos como instrumento de informação e transparência das políticas públicas, de inclusão digital e de acessibilidade, a qual visa à realização do primeiro objetivo; e a de incentivar a produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos e que reconstrua a história recente do autoritarismo no Brasil, bem como as iniciativas populares de organização e de resistência, que se volta à consecução do segundo objetivo.

Como se pode depreender, a educação em direitos humanos consiste em um processo sistemático e multidimensional, que envolve a atuação de uma

pluralidade de sujeitos com vistas a alcançar vários objetivos. No PNDH-3, são definidos os objetivos estratégicos e as ações programáticas que devem, respectivamente, ser alcançados e realizadas pelo governo brasileiro de modo geral, ou ainda, de modo específico, pelos responsáveis por cada ação programática.

No que diz respeito à educação em direitos humanos na educação básica e à formação de docentes para seu ensino, é de se observar que o PNDH-3 trata delas especificamente na já citada diretriz 19 e em seu objetivo estratégico I, que contém oito ações programáticas:

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

[...]

b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.

[...]

c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.

[...]

d) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica.

[...]

e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.

[...]

f) Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal que contenha, pelo menos, as seguintes informações:

- Número de Estados e Municípios que possuem planos de educação em Direitos Humanos;
- Existência de normas que incorporam a temática de Direitos Humanos nos currículos escolares;
- Documentos que atestem a existência de comitês de educação em Direitos Humanos;
- Documentos que atestem a existência de órgãos governamentais especializados em educação em Direitos Humanos.

[...]

g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

[...]

h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.

[...] (BRASIL, [2021b], p. 54-55).

Note-se que essas ações programáticas direcionam-se para o alcance do aludido objetivo estratégico, relativo à inclusão da temática da educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras, constituindo meios para a concretização do direito à educação em direitos humanos, é verdade, mas não tão só, de outros direitos humanos também, como o direito ao meio ambiente.

Por fim, considerando o distanciamento que pode – e comumente é – ser verificado na realidade entre o discurso (jurídico) e a prática, é preciso sublinhar a importância de se realizar o que é proposto no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, quanto aos direitos humanos como um todo, e especialmente quanto ao direito à educação e à educação em direitos humanos, não se olvidando a Constituição brasileira de 1988 e todos os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, igualmente carentes e merecedores de implementação.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DO ESTADO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO: PILARES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS DE DIREITOS HUMANOS E DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

Neste capítulo, serão examinados os documentos normativos das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais. Quer dizer, serão analisados os documentos da ONU e do Brasil que foram indicados no primeiro capítulo, quando do delineamento dos fundamentos metodológicos, respeitando-se, por fins didáticos e para resguardo do paralelismo – durante este trabalho, como se poderá observar, fala-se primeiro dos instrumentos internacionais, para depois tratar dos nacionais – a seguinte ordem de análise: parte-se da análise dos documentos internacionais para, em seguida, cuidar dos documentos nacionais.

Tendo isso em mente, **organizou-se este capítulo em 02 (duas) seções**, sendo válido frisar que, enquanto, na primeira, serão analisados 5 (cinco) documentos pertencentes ao quadro da ONU, isto é, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974), a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995), o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005) e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011); na segunda, serão analisados 5 (cinco) documentos que integram a ordem jurídica nacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

3.1 A educação em direitos humanos e a formação de docentes em tais direitos no Programa da ONU: na base, a concepção universalista de direitos humanos

Como descrito acima, nesta seção, serão examinados cinco documentos normativos que integram o quadro da ONU, que foram elaborados/aprovados por algum órgão seu ou ainda agência sua, notadamente, pela UNESCO, agência especializada em matéria educacional, como sublinha Borges (2009). Primeiro, será analisada a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), procedendo-se, na sequência, à análise da Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974); da Declaração e do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995); do Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005) e da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011).

3.1.1 O objeto de estudo na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960): contribuindo para a cultura de direitos humanos a partir da afirmação da não discriminação nesse campo

Antes de mais nada, é preciso destacar que a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, como Convenção, possui força vinculante, logo, obriga os Estados partes a protegerem os direitos nela resguardados.

Partindo dessa ideia, compete esclarecer que essa norma, cujo objeto, como indica seu título, é a luta contra a discriminação no campo do ensino, foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO (instância máxima de governança desta) em 14 de dezembro de 1960, e registrada no Secretariado da ONU no dia 15 do mesmo mês e ano. Ela foi adotada em uma reunião (mais exatamente, na décima primeira sessão) ocorrida em Paris, no período de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, mas, entrou em vigor em 22 de maio de 1962, ou seja, antes de os Pactos Internacionais serem elaborados. Na época de produção de tal norma, no que diz respeito aos instrumentos internacionais de direitos humanos e em especial à Carta Internacional de Direitos Humanos, a sociedade mundial só contava com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, merecendo realce o fato de esta Declaração ser citada na Convenção ora objeto de estudo.

Como se trata de instrumento vinculante para os Estados partes, poder-se-ia questionar se o é para o Brasil, em outras palavras, se este se enquadra nessa condição de Estado membro, devendo-se afirmar que sim. Com efeito, no plano interno, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino entrou em vigor em 19 de julho de 1968, isto é, três meses após o depósito do instrumento de ratificação junto ao Diretor-Geral da UNESCO, em observância ao que dispõem os artigos 12 e 14, respectivamente, quanto à ratificação da Convenção por Estados membros e seu depósito junto ao Diretor-Geral da UNESCO, e acerca de sua entrada em vigor nos Estados três meses depois do depósito do instrumento de ratificação. Vale acrescentar que a referida Convenção foi promulgada no âmbito nacional por meio do Decreto Executivo n. 63.223, de 6 de setembro de 1968, que determinou que ela fosse inteiramente cumprida.

Antes de expor a análise com vistas a desenvolver as categorias que foram eleitas, entende-se relevante tecer algumas considerações sobre o emissor e o receptor da mensagem, polos essenciais de uma análise de conteúdo.

Pois bem, como já se pôde depreender, no caso do referido documento, a UNESCO, mais especificamente sua Conferência Geral, é a emissora da mensagem nele contida, mas não tão só, através da análise, constata-se que ela também é receptora da mensagem. Deveras, vê-se que a mensagem se dirige à UNESCO também, tanto que, já no preâmbulo, estabelecem-se deveres para a mesma, a exemplo do dever de proscrever qualquer forma de discriminação na educação e de promover a igualdade de oportunidade e de tratamento para todos na educação. Além disso, importa citar a obrigação para o Diretor-Geral da UNESCO, contida no art. 17, de informar aos Estados membros da Organização, bem como aos Estados não membros referidos no art. 13 e às Nações Unidas, do depósito de todos os instrumentos de ratificação, aceitação e adesão previstos nos artigos 12 e 13, e ainda das notificações e denúncias previstas nos artigos 15 e 16, respectivamente.

Além da UNESCO, é preciso destacar ainda, como receptores da mensagem contida na Convenção, os Estados, notadamente os Estados partes, a exemplo do Brasil, para os quais se impõem algumas obrigações ou alguns compromissos, e, por outro lado, se asseguram alguns direitos. A título de exemplo de obrigações (ou compromissos) dos Estados partes, é possível citar as constantes no artigo 3º e no artigo 7º. Do artigo 3º, salienta-se, por exemplo, a alínea “b”, em que se estabelece que os Estados partes devem assegurar, se necessário pela legislação,

que não haja discriminação na admissão dos alunos às instituições de ensino. Quanto ao artigo 7º, tem-se, segundo ele, que tais Estados devem, em seus relatórios periódicos submetidos à Conferência Geral da UNESCO, dar informação sobre as disposições legislativas e administrativas que tenham adotado e outras medidas que tenham tomado para a aplicação desta Convenção, incluindo a tomada para a formulação e o desenvolvimento da política nacional definida no artigo 4º, como também os resultados alcançados e os obstáculos encontrados na aplicação de tal política. Já dentre os direitos dos Estados partes, pode-se mencionar a possibilidade de denúncia da Convenção, prevista no artigo 16:

1. Cada Estado parte desta Convenção pode denunciar a Convenção em seu próprio nome ou no nome de qualquer território por cujas relações internacionais é responsável.
2. A denúncia será notificada por um instrumento escrito, depositado junto ao Diretor-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
3. A denúncia entrará em vigor doze meses depois de recebido o instrumento de denúncia²² (UNESCO, 1960, p. 3, tradução nossa).

Como consequência da ratificação da Convenção por um Estado – e alguns ainda exigem um decreto de execução presidencial para tanto –, tem-se que o povo do Estado parte, ou seus cidadãos, também é receptor da mensagem veiculada na Convenção. No caso, esta também se dirige ao povo brasileiro, para o qual, tal como ao Estado brasileiro, são impostas obrigações, bem como assegurados direitos.

Embora sejam depreendidas após a análise do documento, para fins de entendimento deste, compreende-se ser necessário apontar, de logo, as condições de produção e de recepção.

Assim procedendo, é válido afirmar que, dentre as condições de produção da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, estão a descrição de sua elaboração/adoção (quando foi elaborada e adotada e por quem, com fundamento em que ideias etc.), constante no preâmbulo, assim como a possibilidade de revisão, constante no artigo 18, que possibilita sua atualização;

²² No texto original: “1. Each State Party to this Convention may denounce the Convention on its own behalf or on behalf of any territory for whose international relations it is responsible. 2. The denunciation shall be notified by an instrument in writing, deposited with the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 3. The denunciation shall take effect twelve months after the receipt of the instrument of denunciation” (UNESCO, 1960, p. 3).

enquanto que, como condições de recepção, principalmente pelos Estados, destacam-se, dentre outros, os dispositivos sobre sua ratificação/aceitação (artigos 12 e 13), e sobre sua aplicação em territórios, inclusive, territórios não autônomos (artigo 15).

A partir dessas considerações iniciais e se esclarecendo que a Convenção sob análise é uma norma de proteção a um direito específico, no caso da não discriminação no campo do ensino, pode-se adentrar na análise propriamente dita de seus 19 (dezenove) artigos, o que será feito a partir da averiguação dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” no citado documento, com o intuito de refletir acerca das quatro categorias elencadas, rememorando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

No que diz respeito ao tema “direitos humanos”, verifica-se que ele está presente na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino tanto explícita quanto implicitamente, constando expressamente do preâmbulo, especificamente quando da referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos e ao respeito universal a tais direitos:

[...]

Recordando que a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** afirma o princípio da não discriminação e proclama que cada pessoa tem direito à educação,

Considerando que a discriminação no campo do ensino é uma violação dos **direitos enunciados naquela Declaração**,

Considerando que, sob os termos de sua Constituição, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tem o objetivo de instituir a colaboração entre todas as nações para promover a todos o **respeito universal aos direitos humanos** e a igualdade de oportunidades educacionais [...] ²³ (UNESCO, 1960, p. 1, tradução nossa, grifos nossos).

Implicitamente, os direitos humanos são tratados em vários dispositivos até porque a Convenção trata da não discriminação no campo do ensino, questão que

²³ No texto original: “[...] Recalling that the Universal Declaration of Human Rights asserts the principle of non-discrimination and proclaims that every person has the right to education,/Considering that discrimination in education is a violation of rights enunciated in that Declaration,/Considering that, under the terms of its Constitution, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization has the purpose of instituting collaboration among the nations with a view to furthering for all universal respect for human rights and equality of educational opportunity [...]” (UNESCO, 1960, p. 1).

afeta vários direitos humanos, a começar pelo direito à educação, dentre outros. No entanto, convém realçar a menção à dignidade do Homem no artigo 1º, “d”, da Convenção, quando da definição do que se entende por “discriminação”: “[...] infligir a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições que são incompatíveis com a dignidade do homem”²⁴ (UNESCO, 1960, p. 1, tradução nossa). Não é demais recordar que a dignidade humana constitui premissa antropológico-cultural do Estado Constitucional, consoante Häberle (2002, 2007), da qual deriva vários direitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Tendo isso em conta, no que diz respeito à “concepção de direitos humanos”, constata-se, por inferência, que, apesar de, nesta Convenção, inexistir apresentação de seu conceito, de suas características ou mesmo de suas categorias, persegue-se uma concepção universalista de direitos humanos, isso porque além de se tratar claramente do “respeito universal aos direitos humanos”, reforça-se os direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, a visão que esta encerra deles a qual, recorde-se, é universalista. Ademais, faz-se expressa referência à dignidade humana.

No que tange ao tema “educação”, por sua vez, não restam dúvidas de que ele está presente ao longo da referida Convenção, mesmo porque esta cuida da discriminação no campo do ensino, contudo, vê-se que ele é tratado mais especialmente nos seis primeiros artigos, nos quais se enfoca mais o conteúdo em detrimento de questões formais como ratificação etc.

Dentre os dispositivos, deve-se sublinhar o § 2º do artigo 1º, no qual se define o termo “education”: “Para os fins desta Convenção, o termo ‘**ensino**’ refere-se a todos os tipos e níveis de ensino, e inclui o acesso ao ensino, seu nível e qualidade, e as condições sob as quais é dado”²⁵ (UNESCO, 1960, p.1, tradução nossa, grifo nosso). Através da análise, observou-se que, por vezes, “education” significa “educação”, porém, na maioria das vezes, como é o caso do artigo 1º, § 2º, refere-se ao “ensino”. Como explicitado na fundamentação teórica, mas, compete recordar, afirma-se, com base em Borges (2009), que a “educação” constitui prática social que se realiza além do espaço escolar enquanto que o “ensino” remete às

²⁴ No texto original: “[...] Of inflicting on any person or group of persons conditions which are incompatible with the dignity of man” (UNESCO, 1960, p.1).

²⁵ No texto original: “For the purposes of this Convention, the term ‘education’ refers to all types and levels of education, and includes access to education, the standard and quality of education, and the conditions under which it is given” (UNESCO, 1960, p.1).

atividades realizadas no âmbito formal. Pelo conceito supramencionado, trata-se mesmo de ensino.

Malgrado esse sentido, merecem realce duas passagens em que “education” diz respeito à educação, são elas, uma constante no preâmbulo, já indicada acima, em que, ao fazer menção à DUDH, se faz referência ao direito à educação, e outra consignada no artigo 5º, § 1º, “a”, em que se descreve a finalidade da educação, qual seja,

A educação será dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e **ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**; promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e ainda as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz²⁶ (UNESCO, 1960, p. 2, tradução nossa, grifos nossos).

Esse último dispositivo, cuja redação é idêntica à do artigo 26, § 2º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é de suma importância para a compreensão da categoria “concepção de educação em direitos humanos”, no entanto, neste momento, vale-se dele para entender “a concepção de educação”.

À vista do que foi exposto, precisa-se reconhecer que, na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, não está claro se a concepção de educação perseguida é emancipatória ou não, todavia, considerando que ela visa ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, é possível inferir que seria adequada uma educação emancipatória, libertadora. Do que não há dúvidas, é que a educação é vista, aqui, tanto como direito quanto como instrumento de consecução de outros direitos (para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais).

Quanto ao tema “educação em direitos humanos”, tem-se que ele é tratado apenas de forma implícita neste documento, o que é inferido a partir da leitura do já citado artigo 5º, § 1º, “a”, dispositivo idêntico ao que consta na DUDH, em que se afirma que a educação será dirigida ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, o que implica a socialização em uma cultura de respeito, defesa e promoção de tais direitos, como sustenta Borges (2008).

²⁶ No texto original: “Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; it shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of Peace” (UNESCO, 1960, p. 2).

No tocante à “concepção de educação em direitos humanos”, apesar da ausência de um conceito desta e de delineamento de suas características, bem como dos conteúdos a serem trabalhados nela, dentre outros, a partir de sua finalidade (fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais) e dos valores que visa a promover (a exemplo da tolerância entre as nações), que são claramente embasados na DUDH, e ainda se considerando a concepção de direitos humanos adotada, infere-se que a concepção de EDH aqui presente é universalista, tratando-se de um processo de formação em direitos universais do Homem, desenvolvido com todas as pessoas, tal como definem Gonzalez e Borges (2021).

Por último, no que tange ao tema “formação de professores”, observa-se que ele está presente explicitamente na Convenção sob análise, mais exatamente no artigo 4º, “d”, no qual, ao tratar da política nacional, estabelece-se que os Estados partes se comprometem a “fornecer **formação para professores** sem discriminação”²⁷ (UNESCO, 1960, p. 2, tradução nossa, grifo nosso). Afora esse dispositivo, convém enfatizar um outro que, mesmo não tratando diretamente da formação docente, acaba remetendo para ela – fala-se do artigo 2º, “a”, no qual, cuidando das situações que não serão consideradas discriminação, afirma-se a necessidade de se fornecer um corpo docente com qualificações de mesmo padrão para o caso de estabelecimento ou manutenção de instituições ou sistemas separados de ensino para alunos dos dois sexos, o que requer, certamente, uma formação com mesmo padrão.

Dito isso, percebe-se que a “concepção de formação de professores em direitos humanos” contida na Convenção não está clara, contudo, ao se afirmar uma formação de professores sem discriminação, decerto, defende-se uma formação em direitos humanos que considere o princípio da não discriminação, desenvolvido em outros documentos, e, nessa época, na DUDH.

A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, certamente, contribui para uma cultura de direitos humanos, ao afirmar – e este é seu objeto específico – a não discriminação no campo do ensino, determinando para a própria UNESCO, os Estados membros e mesmo Estados não membros, e, por extensão, aos povos dos Estados partes, que adotem algumas medidas para garantia do direito em questão. Sabe-se que não se requerem medidas idênticas, até porque

²⁷ No texto original: “To provide training for the teaching profession without discrimination” (UNESCO, 1960, p. 2).

cada um ocupa uma determinada posição; de todo modo, considerando a importância da não discriminação para afirmação não só de si como de outros direitos relacionados, como a diversidade, é preciso reconhecer que todos os receptores da mensagem contribuirão para a construção da citada cultura, ao cumprir com o que lhes é determinado.

3.1.2 O objeto de estudo na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao delinear uma educação relativa aos direitos humanos

Inicialmente, faz-se necessário frisar – e ao mesmo tempo distingui-la da Convenção analisada anteriormente –, que a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, por ser uma recomendação, *a priori*, não tem caráter vinculante, dispensando ratificação pelos Estados, o que não retira sua importância, ainda mais porque ela constitui referência sobre a educação para a paz.

Tal recomendação, assim como a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO, sendo que, neste caso, em 19 de novembro de 1974, quando da décima oitava sessão, ocorrida em Paris no período de 17 de outubro a 23 de novembro de 1974. Como descrito no próprio documento, mais exatamente em seu preâmbulo, na décima sétima sessão, decidiu-se que esta educação deveria ser objeto de recomendação aos Estados membros.

Assim procedendo, numa época em que os Pactos Internacionais de 1966 haviam sido elaborados, mas não haviam entrado em vigor ainda, a Conferência Geral da UNESCO elaborou e adotou tal recomendação, para tratar do modelo pedagógico de educação para a paz, o que fez em 45 (quarenta e cinco) parágrafos, nos quais trata de dez tópicos: 1) significado dos termos; 2) escopo; 3) princípios orientadores; 4) política nacional, planejamento e administração; 5) aspectos particulares da aprendizagem, treinamento e ação; 6) ação em diversos setores da educação; 7) preparação de professores; 8) equipamentos e materiais educacionais; 9) pesquisa e experimentação; e 10) cooperação internacional.

Tendo isso em conta, perseguindo a mesma ideia exposta na análise anterior, de pronto, torna-se necessário esclarecer quem é (ou são) o(s) emissor(es) e quem é (ou são) o(s) receptor(es) da mensagem veiculada nesta Recomendação.

Bem, como se constata já no preâmbulo da Recomendação sob análise, tem-se aqui o mesmo emissor da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, qual seja, a UNESCO, através de sua Conferência Geral.

No que concerne ao receptor, vê-se semelhanças também com a Convenção anteriormente analisada. Tal como no caso desta, verifica-se que a UNESCO, além de emissora, é receptora. Deveras, a mensagem destina-se também à própria UNESCO, cujas responsabilidades são ratificadas no documento em questão, por exemplo, como consta no preâmbulo, “[...] a responsabilidade [...] de incentivar e apoiar, nos Estados membros, qualquer atividade destinada a garantir a educação de todos para o avanço da justiça, da liberdade, dos direitos humanos e da paz [...]”²⁸ (UNESCO, 1974, p. 1, tradução nossa).

Ainda de modo similar à Convenção retromencionada, observa-se que os Estados membros são também receptores da mensagem apresentada na recomendação em estudo, o que resta constatável ao longo do texto, quando se lhes atribui alguma responsabilidade/obrigação ou mesmo se lhes recomenda algo. A título de exemplo, pode-se citar a responsabilidade dos Estados, constante no preâmbulo, de alcançarem, através da educação, os objetivos estabelecidos na Carta da ONU, na Constituição da UNESCO, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas Convenções de Genebra para a Proteção das Vítimas de Guerra, de 12 de agosto de 1949, com vistas a promover a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; bem como a obrigação – da qual, em tese, seria possível se esquivar sem consequências por se tratar de uma norma recomendatória, tipologia esta ratificada pelo uso de *should* no texto original (*Each Member State should...*) –, prevista no § 7º, de formularem e aplicarem políticas nacionais destinadas a aumentar a eficácia da educação em todas as suas formas e fortalecer sua contribuição para a compreensão e cooperação internacionais, para a manutenção e desenvolvimento de uma paz justa, para o estabelecimento da justiça social, para o respeito e a aplicação dos direitos humanos

²⁸ No texto original: “[...] the responsibility [...] to encourage and support in Member States any activity designed to ensure the education of all for the advancement of justice, freedom, human rights and peace [...]” (UNESCO, 1974, p. 1).

e liberdades fundamentais, e ainda para a erradicação de preconceitos, concepções equivocadas, desigualdades e todas as formas de injustiça.

Também se encontram dentre os receptores da mensagem veiculada nesta Recomendação as pessoas, citadas expressamente, por exemplo, no § 4º:

Para permitir que **cada pessoa** contribua ativamente para o cumprimento dos objetivos referidos no parágrafo 3º, e promova a solidariedade e a cooperação internacionais, que são necessárias para a resolução dos problemas mundiais que afetam a vida dos indivíduos e das comunidades e no exercício dos direitos e liberdades fundamentais, os seguintes objetivos devem ser considerados como principais princípios norteadores da política educacional [...] ²⁹ (UNESCO, 1974, p. 2, tradução nossa, grifo nosso).

No tocante às condições de produção e de recepção, há de se salientar, respectivamente, as informações sobre a adoção do documento (que órgão o adotou e quando, as ideias levadas em conta no momento etc.), constantes no preâmbulo, e a posição que deve ser ocupada por aqueles a quem se destina a mensagem, revelada ao longo do documento, no caso, se não se trata da UNESCO, ao menos, deve-se ter relação com ela – ser Estado membro ou pessoa cidadã de algum Estado membro.

Com essas ponderações iniciais, cumpre aprofundar a análise da Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, de 1974, partindo dos temas, e se tendo em vista as categorias analíticas, recordando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

Primeiramente, pode-se afirmar que todos os quatro temas investigados, isto é, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, estão presentes na Recomendação em questão.

Com relação ao tema “direitos humanos”, vê-se não apenas que ele está explícito na Recomendação sob análise como que ele é um dos tópicos centrais tratados nela, não à toa está expresso em mais de um dispositivo e a Conferência

²⁹ No texto original: “In order to enable every person to contribute actively to the fulfilment of the aims referred to in paragraph 3, and promote international solidarity and co-operation, which are necessary in solving the world problems affecting the individuals' and communities' life and exercise of fundamental rights and freedoms, the following objectives should be regarded as major guiding principles of educational policy [...]” (UNESCO, 1974, p. 2).

Geral da UNESCO reservou um espaço para defini-los, qual seja, o parágrafo primeiro, “c”:

‘Direitos humanos’ e ‘liberdades fundamentais’ são aqueles definidos na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e Direitos Civis e Políticos³⁰ (UNESCO, 1974, p. 1-2, tradução nossa, grifo nosso).

Considerando que o conceito de direitos humanos remete para outros instrumentos normativos, não há como desconsiderá-los. De fato, para compreensão do que são direitos humanos de acordo com esta Recomendação, é preciso, antes de tudo, retomar a Carta da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos Internacionais de 1966.

Pois bem, consoante o já citado art. 1º, § 3º, da Carta da ONU, dentre os propósitos das Nações Unidas, está o de promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem qualquer distinção, merecendo realce o entendimento de que tais direitos pertencem a todas as pessoas.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por sua vez, os direitos humanos são igualmente tidos como de todos, tanto que se afirma, em seu art. 1º, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, e ainda, assegura-se, em seu art. 2º, que todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na DUDH, sem distinção alguma.

Perseguindo esse mesmo entendimento, os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos, e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconhecem desde seu preâmbulo que os direitos humanos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana. Quer dizer, tal qual discutido ao tratar das teorias universalistas de direitos humanos, a concepção universalista de direitos humanos pauta-se na ideia de que, sendo Homem, é detentor de direitos humanos (GONZALEZ; BORGES, 2021), haja vista que seu fundamento é a dignidade humana.

Tendo isso em mente, só se pode inferir que a “concepção de direitos humanos” constante na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às

³⁰ No texto original: “‘Human rights’ and ‘fundamental freedoms’ are those defined in the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights and the International Covenants on Economic, Social and Cultural Rights, and on Civil and Political Rights” (UNESCO, 1974, p. 1-2).

Liberdades Fundamentais é universalista, uma vez que o fundamento de tais direitos, em consonância com o fundamento apontado pelos universalistas, de acordo com Piovesan (2016), é a dignidade humana. Além do que foi exposto, convém acrescentar que, nesta recomendação, para além do enfoque sobre os direitos civis e políticos, abordam-se especialmente os direitos econômicos, sociais e culturais, com ênfase para o direito à educação.

No que se refere ao tema “educação”, resta claro que ele constitui a temática principal da Recomendação em questão, haja vista que o objeto desta é a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais, e ainda a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Realmente, a educação é tratada ao longo do texto, desde a exposição de seu conceito às finalidades das práticas educativas.

De pronto, é preciso destacar que a Recomendação em apreço define educação em seu primeiro parágrafo, “a”, como

[...] todo o processo da vida social por meio do qual indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver, conscientemente, dentro das comunidades nacionais e internacionais, e em seu benefício, a totalidade de suas capacidades pessoais, atitudes, aptidões e conhecimento. Este processo não é limitado a quaisquer atividades específicas³¹ (UNESCO, 1974, p. 1, tradução nossa).

Frise-se que se fala de “educação”, e não de “ensino” porque “education” remete aqui a um processo social mais amplo. Trata-se, mesmo, de uma concepção ampla de educação, que, como diz Mészáros (2019), reconhece que muito do processo contínuo de aprendizagem se situa fora das instituições educacionais formais. Vê-se que a Recomendação em comento não se preocupa apenas com a educação escolar – tanto que, no § 2º, tem-se que ela se aplica a todos os níveis e formas de educação –, como também com a educação fora da escola, tratando desta, por exemplo, no § 30:

Independentemente dos fins e das formas da educação fora da escola, incluindo a educação de adultos, devem ser baseados nas seguintes considerações:

³¹ No texto original: “[...] the entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within, and for the benefit of, the national and international communities, the whole of their personal capacities, attitudes, aptitudes and knowledge. This process is not limited to any specific activities” (UNESCO, 1974, p.1).

a) Tanto quanto possível deve ser aplicada uma abordagem global em todos os programas de educação fora da escola, que devem abranger elementos morais, cívicos, culturais, científicos e técnicos adequados da educação internacional [...] ³² (UNESCO, 1974, p. 4, tradução nossa).

Cuida-se de processo, como descrito nesta Recomendação, que mobiliza a consciência dos sujeitos e envolve a aprendizagem de mais que conhecimentos, incluindo capacidades, atitudes e aptidões também, tal como requer uma ação cultural para a libertação (FREIRE, 2011).

Eis que, neste documento, sustenta-se uma “concepção de educação” emancipatória, o que pode ser inferido a partir de alguns dispositivos como: § 4º, “g”; § 5º; § 12; § 14; § 16; § 18; § 20; § 27 e § 29.

Nitidamente, no § 4º, “g”, advoga-se uma educação que possibilite aos indivíduos resolver os problemas de sua comunidade, de seu país e do mundo, afirmando-se, dentre os principais princípios orientadores da política nacional, “[...] a disponibilidade do indivíduo de participar na resolução dos problemas de sua comunidade, seu país e do mundo” ³³ (UNESCO, 1974, p. 2, tradução nossa).

No § 5º, por seu turno, salienta-se, dentre outros, que a educação que se requer (denominada “educação internacional”) deve ajudar a desenvolver qualidades, aptidões e habilidades que permitam ao indivíduo adquirir uma consciência crítica dos problemas a nível nacional e internacional, ou seja, enfatiza-se o fato de que não basta a consciência de tais problemas, fazendo-se necessária uma consciência crítica. Poder-se-ia dizer que resta imprescindível o processo chamado por Freire (2011) de conscientização, que é preciso ter “consciência de” e “ação sobre” a realidade.

Já no § 12, é enfatizada a importância da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, ao estabelecer que os Estados membros devem instar educadores, em colaboração com alunos, pais, organizações envolvidas e comunidades, a usar métodos que apelem à imaginação criativa de crianças e adolescentes. Não é demais recordar que uma concepção de educação problematizadora/emancipatória funda-se na criatividade e estimula a reflexão, como realça Freire (2017).

³² No texto original: “Whatever the aims and forms of out-of-school education, including adult education, they should be based on the following considerations: (a) as far as possible a global approach should be applied in all out-of-school education programmes, which should comprise the appropriate moral, civic, cultural, scientific and technical elements of international education [...]” (UNESCO, 1974, p. 4).

³³ No texto original: “[...] readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large” (UNESCO, 1974, p. 2).

No § 14, insiste-se que a educação deve incluir análise crítica, especificando, dos fatores históricos e contemporâneos de natureza econômica e política subjacentes às contradições e tensões entre os países, juntamente com o estudo de formas de superação dessas contradições.

No § 16, por sua vez, ao determinar que “A participação dos estudantes na organização dos estudos e do estabelecimento de ensino que está frequentando deve ser considerada [...] um elemento importante na educação internacional”³⁴ (UNESCO, 1974, p. 3, tradução nossa), infere-se que os alunos são vistos como sujeitos, e não objetos, do processo de ensino-aprendizagem.

No § 18, ao tratar dos objetivos da educação, destaca-se que ela deve ser direcionada para a erradicação de condições que perpetuam e agravam os maiores problemas que afetam a sobrevivência humana e o bem-estar (como desigualdade e injustiça) e para medidas de cooperação internacional susceptíveis de ajudar a resolvê-los. Logo, requer-se não apenas a consciência da realidade como a ação (transformadora) sobre a mesma.

No § 20, revela-se que o conteúdo da educação pretendida deve ser interdisciplinar e orientado a problemas.

Já no § 27, cuidando do ensino pós-secundário, revela-se a necessidade de a educação observar os reais interesses, problemas e aspirações das pessoas, advogando-se que devem ser fornecidas atividades adaptadas a eles.

No § 29, mais uma vez, ganha realce a conscientização, desta feita, sublinhando-se a consciência que o sujeito-aluno deve ter de seu papel, ao se dispor que

Cada etapa da formação profissional especializada deve incluir treinamento para permitir que os alunos entendam seu papel e o papel de suas profissões no desenvolvimento de sua sociedade, promovendo a cooperação internacional, mantendo e desenvolvendo a paz, e assumam seu papel ativamente o mais cedo possível³⁵ (UNESCO, 1974, p. 4, tradução nossa).

³⁴ No texto original: “Student participation in the organization of studies and of the educational establishment they are attending should itself be considered [...] an important element in international education” (UNESCO, 1974, p. 3).

³⁵ No texto original: “Every stage of specialized vocational training should include training to enable students to understand their role and the role of their professions in developing their society, furthering international co-operation, maintaining and developing peace, and to assume their role actively as early as possible” (UNESCO, 1974, p. 4).

Eis que, na Recomendação sobre Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, a educação é tida, sobremaneira, como um instrumento, através do qual, expressamente, devem ser alcançados os objetivos estabelecidos na Carta da ONU, na Constituição da UNESCO, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas Convenções de Genebra para a Proteção das Vítimas de Guerra de 12 de agosto de 1949, mas também, pelo que se pôde inferir, instrumento para emancipação dos sujeitos. A “concepção de educação” encerrada na Recomendação em foco é, portanto, emancipatória.

No que se refere ao tema “educação em direitos humanos”, compete aclarar, de logo, que, ainda que ele não conste expressamente (nesses termos) na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, ele se faz presente nela, sem dúvida, já desde seu nome – na parte “Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais”.

Com efeito, ao longo do documento, trata-se de uma educação para o avanço dos direitos humanos (preâmbulo); de uma política educacional que tenha como um dos princípios norteadores a compreensão e o respeito por todas as pessoas, suas culturas, civilizações, valores e modos de vida (§ 4º, “b”); de uma educação que enfatize a inadmissibilidade do recurso à guerra ou ao uso da força e da violência, e contribua para o fortalecimento da paz mundial e para as atividades de luta contra o (neo)colonialismo e contra todas as formas e variedades de racismo, fascismo e *apartheid* (§ 6º); de processos de aprendizagem e formação em que se fortaleçam e se desenvolvam atitudes e comportamentos baseados no reconhecimento da igualdade e da necessária interdependência das nações e dos povos (§ 10); de uma educação que garanta os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, fazendo-os se tornar parte integrante da personalidade em desenvolvimento de cada criança, adolescente, jovem ou adulto (§ 11); de uma educação que prepare as crianças e os adolescentes para exercerem seus direitos e liberdades (§ 12); e de uma educação em cujas etapas seja promovida uma formação cívica ativa (§ 13).

Refere-se mesmo a uma educação em direitos humanos, ainda que implicitamente, que, como salienta Pessoa (2011, p. 196), “[...] envolve não só o

acesso à instrução, mas também o educar em respeito aos valores humanos, para a formação de uma nova cultura”.

Na Recomendação em comento, defende-se uma educação relacionada a problemas como a manutenção da paz, e a ação para garantir o exercício e a observância dos direitos humanos (§ 18, “b” e “c”, respectivamente), sendo a paz e a garantia dos direitos humanos finalidades dessa educação. Há outros fins a considerar ainda, notadamente os descritos no § 3º,

A educação deve ser infundida com os objetivos e propósitos estabelecidos na Carta das Nações Unidas, na Constituição da UNESCO e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, particularmente, artigo 26, parágrafo 2º, da última, que afirma: ‘A educação será dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e ainda as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz’³⁶ (UNESCO, 1974, p.2, tradução nossa).

Ante o exposto, em especial tendo em conta que a educação pleiteada visa a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, resta incontestado a alusão à educação em direitos humanos.

Quanto à “concepção de educação em direitos humanos” subjacente, tendo em vista principalmente a referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos e ao fim da educação contido nesta, infere-se que ela é universalista, cuidando-se, assim, tal como falam Gonzalez e Borges (2021), de um processo de formação em valores universais do Homem, realizado em favor de toda e qualquer pessoa, em todo e qualquer lugar. Deve-se ressaltar, no entanto, que, apesar de partir de tal concepção, a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais resguarda a diversidade, defendendo, no já mencionado § 4º, “b”, o respeito por todas as pessoas e suas culturas, seus valores, seus modos de vida, dentre outros. Ademais, ainda que não se centre na educação formal, enfatiza, em

³⁶ No texto original: “Education should be infused with the aims and purposes set forth in the Charter of the United Nations, the Constitution of Unesco and the Universal Declaration of Human Rights, particularly Article 26, paragraph 2, of the last-named, which states: 'Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace'” (UNESCO, 1974, p. 2).

seu § 24, o papel da escola como ambiente social com caráter e valor próprios, em que várias situações permitirão que as crianças se conscientizem de seus direitos.

Por último, compete tratar do tema “formação de professores”, também presente na Recomendação sob exame, de forma expressa. Antes de qualquer coisa, deve-se sublinhar que a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais reserva uma parte para tratar da preparação do professor, qual seja, o tópico VII, intitulado “teacher preparation”.

Logo no § 33, “a”, ao esmiuçar as obrigações dos Estados membros quanto ao preparo e à certificação de professores e de outros profissionais da educação, deixa-se claro que a formação de professores requerida deve abranger a formação em direitos humanos, dado que os Estados devem

[...] **proporcionar aos professores** motivações para seu trabalho subsequente: **compromisso com a ética dos direitos humanos** e com o objetivo de mudar a sociedade, logo, os direitos humanos são aplicados na prática; uma compreensão da unidade fundamental da humanidade; capacidade de instilar a apreciação das riquezas que a diversidade de culturas pode outorgar a cada indivíduo, grupo ou nação³⁷ [...] (UNESCO, 1974, p. 4, tradução nossa, grifos nossos).

Vê-se que um dos pilares da formação pretendida é o compromisso com a ética dos direitos humanos, e que tal ética pauta-se na compreensão da unidade fundamental da humanidade, porém, envolve o reconhecimento das riquezas que a diversidade cultural concede.

Não bastasse isso, ainda no § 33, recomenda-se que os Estados membros devem

[...]
 b) proporcionar conhecimento interdisciplinar básico dos problemas mundiais e dos problemas da cooperação internacional, por meio, entre outros, do trabalho para resolver esses problemas;
 c) preparar os próprios professores para participarem ativamente na elaboração de programas de educação internacional e equipamentos e materiais educacionais, levando em conta as aspirações dos alunos e trabalhando em estreita colaboração com eles;
 (d) compreender experimentos no uso de métodos ativos de educação e formação em pelo menos técnicas elementares de avaliação, particularmente

³⁷ No texto original: “[...] provide teachers with motivations for their subsequent work: commitment to the ethics of human rights and to the aim of changing society, so that human rights are applied in practice; a grasp of the fundamental unity of mankind; ability to instil appreciation of the riches which the diversity of cultures can bestow on every individual, group or nation [...]” (UNESCO, 1974, p. 4).

aquelas aplicáveis ao comportamento social e atitudes de crianças, adolescentes e adultos;
 (e) desenvolver aptidões e habilidades como o desejo e a capacidade de fazer inovações educacionais e continuar sua formação; experiência em trabalho em equipe e em estudos interdisciplinares, conhecimento de dinâmicas de grupo e capacidade de criar oportunidades favoráveis e tirar vantagens delas;
 (f) incluir o estudo de experimentos em educação internacional, especialmente experimentos inovadores realizados em outros países, e fornecer aos interessados, na medida do possível, oportunidades para fazer contato direto com professores estrangeiros³⁸ (UNESCO, 1974, p. 4-5, tradução nossa).

Ante o exposto, verifica-se a defesa de uma formação para a libertação/emancipatória que forneça ao professor conhecimento dos problemas do mundo e que o ajude a resolver tais problemas (§ 33, “b”), reconhecendo-se, assim, que ensinar exige apreensão da realidade, como diz Freire (2019); que o prepare para participar ativamente da elaboração de programas de educação internacional, dentre outros, levando em consideração as aspirações dos alunos (§33, “c”), quer dizer, tendo em conta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, consoante defende Freire (2019); que compreenda experimentos no uso de métodos ativos de formação (§ 33, “d”), o que implica a participação dos sujeitos envolvidos; que desenvolva aptidões e habilidades para continuar sua própria formação (§33, “e”), considerando-se que ensinar exige consciência do inacabamento do ser humano, de acordo com Freire (2019), e também do profissional; e que inclua o estudo de experimentos em educação internacional (§ 33, “f”), logo, observando a realidade.

Tal formação, que não abarca apenas a formação inicial como também a formação continuada, tanto que se fala desta expressamente no § 35 (“training for teaching in service”), quando se afirma, em síntese, que os Estados membros devem esforçar-se para assegurar que qualquer programa adicional de formação de

³⁸ No texto original: “[...] (b) provide basic interdisciplinary knowledge of world problems and the problems of international co-operation, through, among other means, work to solve these problems; (c) prepare teachers themselves to take an active part in devising programmes of international education and educational equipment and materials, taking into account the aspirations of pupils and working in close collaboration with them; (d) comprise experiments in the use of active methods of education and training in at least elementary techniques of evaluation, particularly those applicable to the social behaviour and attitudes of children, adolescents and adults; (e) develop aptitudes and skills such as a desire and ability to make educational innovations and to continue his or her training; experience in teamwork and in interdisciplinary studies, knowledge of group dynamics and the ability to create favourable opportunities and take advantage of them; (f) include the study of experiments in international education, especially innovative experiments carried out in other countries, and provide those concerned, to the fullest possible extent, with opportunities for making direct contact with foreign teachers” (UNESCO, 1974, p. 4-5).

professores em serviço inclua componentes da educação internacional, deve refletir sobre os resultados dos experimentos para a remodelação de estruturas e relações hierárquicas nos estabelecimentos de ensino, como consta no § 34, atentando para o fato de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e que ensinar exige criticidade, tal qual sustenta Freire (2019).

Note-se que, não obstante se preocupe com a formação de professores em direitos humanos, esta Recomendação aprofunda a formação em geral de docentes, revelando uma concepção emancipatória desta. Quanto à primeira, no entanto, há carência de mais conteúdos que possibilitem afirmar qual é a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, apesar de se ter ideia de que, pelos fins pretendidos pela Recomendação examinada, notadamente uma educação para a paz, seria adequada uma concepção emancipatória.

Por fim, tem de se salientar que a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, mesmo não constituindo documento com força vinculante e focalizando uma cultura de paz, contribui para uma cultura de direitos humanos ao delinear, e recomendar à própria UNESCO, aos Estados membros e às pessoas pertencentes a estes que observem suas recomendações, uma educação relativa a esses direitos e uma formação docente que assegure o compromisso com eles; e ainda ao sustentar uma educação para a paz, visar a uma cultura de paz, que se contrapõe à cultura de guerra e de violência que tanto vem afetando e fragilizando os direitos humanos nas várias partes do mundo e nos mais variados âmbitos da vida social, incluindo o ambiente escolar.

3.1.3 O objeto de estudo na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao reforçar valores universais e ainda uma educação para os direitos humanos

Antes de qualquer coisa, impende esclarecer que, mesmo que a Declaração a que se faz referência seja da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, ocorrida na Suíça, em outubro de 1994, considera-se que a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia são de 1995 porque foi nesse ano, mais exatamente, em

novembro de 1995, que a Conferência Geral da UNESCO, em sua 28ª sessão, em Paris, os aprovou.

Dito isso, importa dizer que, semelhantemente à Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, a princípio, não possuem força vinculante, contudo, são documentos essenciais que delineiam uma educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, e que se relacionam diretamente com a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, analisada na subseção anterior, tanto que há menção expressa a ela na primeira parte da Declaração, quando se fala da responsabilidade com a educação dos cidadãos, e no § 4º do Plano, enunciando-se que se inspira nela.

Diferentemente do período em que os documentos analisados anteriormente foram adotados, na época em que a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia foram aprovados pela UNESCO, a comunidade internacional contava com mais instrumentos de proteção dos direitos humanos, merecendo realce a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, expressamente citado tanto na Declaração quanto no Plano de Ação Integrado.

Ao falar da Declaração e também do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, torna-se necessário, embora se saiba que este é vinculado àquela, daí tratar-se em conjunto de ambos, tecer algumas considerações pontuais sobre cada um deles.

É preciso destacar que a Declaração conta com três partes, sendo que, na primeira, além de focalizar o emissor da mensagem veiculada e as condições de produção do documento, trata-se do que lhes preocupa (a título de exemplo, as manifestações de violência), de suas responsabilidades (com a educação dos cidadãos, por exemplo) e dos ideais em que se amparam (como o de que as políticas educacionais têm contribuído para o desenvolvimento do entendimento, da solidariedade e da tolerância entre indivíduos e entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos, e nações soberanas); na segunda, revela-se para que (em que direção) se esforçarão (por exemplo, para preparar programas de ação para a implementação

desta Declaração); e na terceira, fala-se para que (em que direção) aumentarão os esforços (exemplificando, para contribuir para a celebração do Ano das Nações Unidas para a Tolerância – 1995).

Já o Plano de Ação Integrado, que contém 41 parágrafos, compreende quatro partes, quais sejam, introdução; finalidades da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia; estratégias; e políticas e linhas de ação, cujos títulos já dão ideia do conteúdo tratado.

Cuida-se de uma Declaração e de um Plano de Ação em que a relação entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento, referida por Trindade (1997a), dentre outros, e a interdependência entre eles, afirmada na Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, são realçadas juntamente com o valor paz. Como enfatiza Piovesan (2009, p. 109), poder-se-ia dizer que “[...] não há direitos humanos sem democracia, tampouco há democracia sem direitos humanos [...]”, podendo-se acrescentar que sem respeito aos direitos humanos e à democracia não há paz, menos ainda ambiente propício para o desenvolvimento humano.

A partir dessas considerações iniciais, é possível explicar quem é (ou são) o emissor (ou emissores) e quem é (ou são) o receptor (ou receptores) da mensagem veiculada nesta Declaração e neste Plano de Ação.

Bem, como consta no início da Declaração sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, são seus primeiros emissores os Ministros de Educação, reunidos na 44^a Conferência Internacional Sobre Educação (Genebra, 1994). Além deles, considerando que a Conferência Geral da UNESCO ratificou tal documento, tem-se a UNESCO.

Já como receptores da mensagem contida na Declaração, além também dos Ministros de Educação e da própria UNESCO, para quem há responsabilidades definidas no documento, por exemplo, respectivamente, responsabilidade com a educação dos cidadãos comprometidos com a promoção da paz, dos direitos humanos e da democracia, e responsabilidade do Diretor-Geral de apresentar à Conferência Geral um Plano de Ação; têm-se os pais, a sociedade, todos os envolvidos no sistema educacional, as organizações não governamentais e as organizações educacionais não formais, todos referenciados na primeira parte, bem como os Estados membros que devem adotar programas de ação para implementar tal Declaração, consoante o item 2.7.

Quanto ao Plano de Ação Integrado, constata-se que o emissor da mensagem é a própria UNESCO, seja considerando que o Diretor-Geral quem foi convidado a apresentá-lo ou que a Conferência Geral que o aprovou.

Já como destinatários da mensagem veiculada no Plano de Ação, têm-se não apenas a própria UNESCO (como se pode inferir, por exemplo, do § 38) como os Estados membros, as organizações governamentais e organizações não governamentais internacionais (conforme se infere do § 4º), e ainda todos os envolvidos no processo educacional, tais como estudantes, professores, instituições de ensino superior e outros, merecendo realce os parágrafos 14, 21, 31, 32, 37 e 41:

14. Estratégias relacionadas à educação para a paz, os direitos humanos e a democracia devem:

[...]

- envolver **todos os parceiros educacionais e inúmeros agentes de socialização, incluindo ONGs e organizações comunitárias;**

[...]

21. Contatos diretos e trocas regulares devem ser promovidos entre **alunos, estudantes, professores e outros educadores** em diferentes países ou ambientes culturais, e devem ser organizadas visitas a estabelecimentos onde inovações e experimentos de sucesso são executados, particularmente entre países vizinhos. [...]

[...]

31. **Instituições de ensino superior** podem contribuir de várias formas para a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia. [...]

32. A educação de cidadãos não pode ser de responsabilidade exclusiva do setor de educação. Para que seja capaz de exercer seu papel de forma eficiente nesse campo, **o setor de educação deve cooperar** de forma estreita, em particular, **com a família, os meios de comunicação, incluindo os canais tradicionais de comunicação, o mundo do trabalho e as ONGs.**

[...]

37. A promoção da paz e da democracia requererá cooperação, solidariedade internacional e fortalecimento da cooperação entre **órgãos internacionais e governamentais, organizações não governamentais, comunidade científica, círculos de negócios, indústria e meios de comunicação.** [...]

[...]

41. **Organizações não governamentais nacionais e internacionais** devem ser encorajadas a participar de forma ativa na implementação do presente Plano de Ação³⁹ (UNESCO, 1995, p. 3-6, tradução nossa, grifos nossos).

³⁹ No texto original: "14. Strategies relating to education for peace, human rights and democracy must: [...] involve all educational partners and various agents of socialization, including NGOs and community organizations; [...] 21. Direct contacts and regular exchanges should be promoted between pupils, students, teachers and other educators in different countries or cultural environments, and visits should be organized to establishments where successful experiments and innovations have been carried out, particularly between neighbouring countries. [...] 31. Higher education institutions can contribute in many ways to education for peace, human rights and democracy. [...] 32. The education of citizens cannot be the exclusive responsibility of the Education Sector. If it is to be able to do its job effectively in this field, the Education Sector should closely cooperate, in particular, with the family, the media, including traditional channels of communication, the world of work and NGOs. [...] 37. The promotion of peace and democracy will require regional co-operation, international solidarity and the strengthening of co-operation between international and governmental bodies, non-governmental organizations the scientific community, business circles, industry and the media. [...] 41. National and international non-

No que diz respeito às condições de produção da Declaração e do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, tem de se sublinhar, quanto à primeira, as informações sobre sua adoção (quem a adotou, em que ocasião, com que estavam preocupados, quais as ideias-base etc.), constantes na primeira parte; e, quanto ao segundo, as informações sobre seu preparo (a pedido de quem foi preparado, a que documento está vinculado, dentre outros), consignadas na parte da introdução.

Já no que concerne às condições de recepção, destacam-se, na Declaração e no Plano Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, respectivamente, a preocupação com a implementação da Declaração, incluindo a participação da UNESCO, dos Estados membros numa política coerente de educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia; e a preocupação com a implementação do Plano de Ação Integrado.

Com essas ponderações, pode-se adentrar na análise da Declaração e do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, de 1995, tendo em mira discutir as categorias analíticas delineadas, lembrando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

Preliminarmente, pode-se afirmar que todos os quatro temas investigados, ou seja, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, estão presentes na recomendação em questão, embora alguns de forma expressa e outros de forma implícita.

Com relação ao tema “direitos humanos”, verifica-se que ele está expresso tanto na Declaração quanto no Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.

Na Declaração sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, os direitos humanos são referenciados logo no início do texto, quando se mostra preocupação com as violações aos direitos humanos:

governmental organizations should be encouraged to participate actively in the implementation of this Framework of Action” (UNESCO, 1995, p. 3-6).

[...] preocupados pelas manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e **violações aos direitos humanos**, pela intolerância religiosa, pelo aumento do terrorismo em todas as suas formas e manifestações e pelo aprofundamento do crescente hiato que separa países ricos dos países pobres, fenômenos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia tanto nacional quanto internacionalmente e que são todos obstáculos ao desenvolvimento [...]”⁴⁰ (UNESCO, 1995, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

Além disso, faz-se referência aos direitos humanos na sequência, quando se trata da responsabilidade com a educação dos cidadãos comprometidos com a promoção de tais direitos, enfatizando-se que deve haver conformidade com alguns instrumentos internacionais, notadamente, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também citada nos documentos que foram analisados anteriormente. A menção a instrumentos de direitos humanos é vista ainda no item 3.4, em que se revela preocupação com a implementação da Declaração e Programa de Ação de Viena, dentre outros, e se sublinha que serão aumentados esforços no sentido de tornar os instrumentos internacionalmente reconhecidos no campo dos direitos humanos acessíveis a todos os estabelecimentos de ensino.

No Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, por sua vez, além de se referir, no § 3º, a instrumentos, tal qual a Declaração e Programa de Ação de Viena, como tentativas de responder aos desafios para a promoção da paz, dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento, apresenta-se, no § 5º, a partir de suas características, o conceito de direitos humanos, afirmando-se que todos eles “[...] são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” [...]”⁴¹ (UNESCO, 1995, p. 3, tradução nossa). Vale esclarecer que tal conceito encontra-se em outros instrumentos, como na Declaração e Programa de Ação de Viena, e ampara-se em uma “concepção de direitos humanos” claramente universalista, pautada na ideia de direitos de e para todos (universais). Não obstante tal concepção, ainda no mesmo § 5º, ao defender que as estratégias de ação para implementar tais direitos devem atentar às

⁴⁰ No texto original: “[...] concerned by the manifestations of violence, racism, xenophobia, aggressive nationalism and violations of human rights, by religious intolerance, by the upsurge of terrorism in all its forms and manifestations and by the growing gap separating wealthy countries from poor countries, phenomena which threaten the consolidation of peace and democracy both nationally and internationally and which are all obstacles to development [...]” (UNESCO, 1995, p. 1).

⁴¹ No texto original: “[...] are universal, indivisible, interdependent and interrelated [...]” (UNESCO, 1995, p. 3).

considerações históricas, religiosas e culturais específicas, resguardam-se as especificidades.

A partir do que foi exposto, considerando-se a alusão a instrumentos internacionais de direitos humanos que são universalistas, como observa Piovesan (2016), bem como do conceito exposto no Plano de Ação Integrado, que é vinculado à Declaração, de que os direitos humanos são universais, conclui-se que a “concepção de direitos humanos” constante na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia é universalista.

Com relação ao tema “educação”, é preciso dizer não só que ele, de tão crucial que é, é tratado expressamente ao longo da Declaração e do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, como, pelo que se pôde observar através da análise, se desdobra, na maior parte do texto, em uma educação específica, para a paz, os direitos humanos e a democracia, de modo que há certa confusão entre ele e o tema “educação em direitos humanos”. A despeito disso, é possível tratar da “concepção de educação” considerando algumas passagens que remetem à educação em geral.

Assim procedendo, interessa destacar que, quando se fala de educação, considera-se não só a educação formal como a educação não formal, o que é ratificado pela Declaração sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia ao sustentar, ainda na primeira parte, a necessidade de buscar sinergias entre o sistema de educação formal e os vários setores de educação não formal.

Defende-se uma educação que, como consta no § 7º do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, desenvolva a capacidade de valorizar a liberdade e as aptidões para responder a seus desafios, isto é, prepare os cidadãos para que saibam lidar com situações difíceis e incertas, e para autonomia e responsabilidades pessoais. Ainda, uma educação que, consoante o § 10 do Plano de Ação Integrado, cultive nos cidadãos a capacidade de fazer escolhas com conhecimento, embasando seus julgamentos e ações tanto na análise de situações atuais quanto na análise de uma visão de futuro a que se aspira.

Embora com base em poucos elementos, é possível inferir uma “concepção de educação” para a emancipação, pautada na formação de cidadãos autônomos e responsáveis que façam suas escolhas com conhecimento e considerem a realidade e a possibilidade de transformá-la com vistas ao futuro. Em tal educação, como resta

claro a partir dos §§ 21 e 22 do Plano de Ação Integrado, os alunos são considerados como sujeitos, já que, respectivamente, estão entre os que devem estabelecer contatos diretos e trocas regulares, juntamente com professores, e seu potencial individual definirá a educação (esta deve ser adaptada a tal potencial).

Quanto ao tema “educação em direitos humanos”, deve-se salientar que, assim como nos dois documentos analisados acima, não há menção expressa a ele na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, pelo menos, não com essas palavras, no entanto, cuida-se dele ao se focar uma educação para os direitos humanos, além de para a paz e para a democracia.

Na Declaração, há referência implícita à EDH já na primeira parte, quando se discorre acerca dos fins da educação pretendida e, ao fazê-lo, salienta-se a promoção de conhecimentos, valores, atitudes e aptidões em favor do respeito aos direitos humanos:

[...] a educação deve promover **conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos** e com a construção da cultura de paz e a democracia [...]⁴² (UNESCO, 1995, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

É relevante a menção a valores, atitudes e aptidões porque a EDH realmente os abarca, vai além da mera aquisição de conhecimentos. E promover atitudes favoráveis ao respeito pelos direitos humanos só tem a contribuir para uma cultura de direitos humanos, fazendo-os parte da prática cotidiana dos sujeitos.

Ainda na Declaração, mais exatamente no item 2.1, realça-se que a educação deve ser baseada em princípios e métodos que contribuam para o desenvolvimento da personalidade de alunos que tenham respeito pelos seres humanos e estejam determinados a promover os direitos humanos, além da paz e da democracia.

Além disso, no item 2.2 da Declaração, afirma-se que as instituições de ensino devem se tornar locais ideais para o exercício do respeito aos direitos humanos, dentre outros.

⁴² No texto original: “[...] education should promote knowledge, values, attitudes and skills conducive to respect for human rights and to an active commitment to the defence of such rights and to the building of a culture of peace and democracy [...]” (UNESCO, 1995, p. 1).

Na Declaração, é manifesta a preocupação com uma educação que forme cidadãos para o respeito aos direitos humanos, embora não a nomeiem como educação em direitos humanos, sendo válido frisar ainda o que dispõem os itens 2.3, 2.4, 3.1 e 3.2:

[2 Nos esforçaremos firmemente:] [...] 2.3 para agir, a fim de **eliminar**, nos sistemas educacionais, **toda discriminação**, direta ou indireta, **contra meninas e mulheres** e adotar medidas específicas para garantir que elas atinjam todo seu potencial;

2.4 para atentar especialmente à melhora de currículos, aos conteúdos de livros didáticos e aos outros materiais educacionais, incluindo novas tecnologias, com vistas ao **cuidado com a educação de cidadãos responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de prevenir conflitos ou resolvê-los por meios não violentos**;

[...]

[3 Nós estamos determinados a aumentar nossos esforços para:] 3.1 dar maior **prioridade à educação para crianças e jovens**, que são particularmente vulneráveis a estímulos à intolerância, ao racismo e à xenofobia;

3.2 buscar a cooperação de todos os parceiros possíveis que estejam aptos a auxiliar professores a **vincular de forma mais estreita o processo educativo à vida social real e transformá-lo em prática de** tolerância e solidariedade, **respeito pelos direitos humanos**, pela democracia e pela paz [...]⁴³ (UNESCO, 1995, p. 1-2, tradução nossa, grifos nossos).

Daí cumpre ressaltar a preocupação com a proteção de minorias, como meninas e mulheres; com a educação de cidadãos abertos a outras culturas e capazes de prevenir conflitos ou resolvê-los por meios não violentos; com a educação de jovens e adultos em especial; e com a vinculação do processo educativo à vida social real, transformando-o em prática de respeito pelos direitos humanos. Ao buscar vincular o processo educativo à vida social real, tal educação implica a negação do homem abstrato, desligado do mundo, tal qual a educação como prática da liberdade requer, sendo válido acrescentar que uma educação problematizadora acarreta um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2017).

⁴³ No texto original: “[2 Strive resolutely:] [...] 2.3 to take action to eliminate all direct and indirect discrimination against girls and women in education systems and to take specific measures to ensure that they achieve their full potential; 2.4 to pay special attention to improving curricula, the content of textbooks, and other educational materials including new technologies, with a view to educating caring and responsible citizens, open to other cultures, able to appreciate the value of freedom, respectful of human dignity and differences, and able to prevent conflicts or resolve them by non-violent means; [...] [3 We are determined to increase our efforts to:] 3.1 give a major priority in education to children and young people, who are particularly vulnerable to incitements to intolerance, racism and xenophobia; 3.2 seek the co-operation of all possible partners who would be able to help teachers to link the education process more closely to real social life and transform it into the practice of tolerance and solidarity, respect for human rights, democracy and peace [...]” (UNESCO, 1995, p. 1-2).

No Plano de Ação Integrado, que tem como objetivo tornar efetiva a Declaração, merecem realce as finalidades desta educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, descritas na parte II, e em especial seu objetivo último revelado no § 6º, cuja redação é:

O objetivo último da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia é o desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia. É possível identificar, até mesmo em contextos socioculturais distintos, valores que possam ser reconhecidos universalmente⁴⁴ (UNESCO, 1995, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Sublinhe-se que se fala em desenvolver, em cada pessoa, o senso de valores universais, sustentando-se que há valores que podem ser reconhecidos universalmente, o que é afirmado justamente por universalistas. Dois valores que podem ser citados são a solidariedade e a equidade, referidos no § 12.

Não obstante se persiga uma “concepção de educação em direitos humanos” universalista no documento sob análise, reitera-se a necessidade de se resguardar a diversidade, como consta no § 8, ao afirmar que a educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer valores que existem na diversidade (de indivíduos, gêneros, culturas, entre outros).

Tal como consta na Declaração, frisa-se, no § 9º, que “a educação deve desenvolver a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta [...]”⁴⁵ (UNESCO, 1995, p. 3, tradução nossa). Como faceta do respeito aos direitos humanos, que implica o respeito pelo outro e seus direitos, em intrínseca relação com o desenvolvimento da paz, melhor, de uma cultura de paz (cultura esta explicitamente mencionada no Plano de Ação Integrado), coloca-se em relevo a resolução de conflitos de forma não violenta.

Ainda, conforme o § 11 do Plano de Ação Integrado, realça-se que a educação deve ensinar os cidadãos a respeitarem a herança cultural, protegerem o meio ambiente e adotarem métodos de produção e padrões de consumo que levem ao desenvolvimento sustentável, o que só reitera uma educação em direitos humanos,

⁴⁴ No texto original: “The ultimate goal of education for peace, human rights and democracy is the development in every individual of a sense of universal values and types of behaviour on which a culture of peace is predicated. It is possible to identify even in different socio-cultural contexts values that are likely to be universally recognized” (UNESCO, 1995, p. 3).

⁴⁵ No texto original: “Education must develop the ability of non-violent conflict-resolution [...]” (UNESCO, 1995, p. 3).

tida como instrumento, inclusive, para consecução de outros direitos humanos, como o meio ambiente.

Reforçando a educação como instrumento, o § 13 fala que ela deve promover os direitos das mulheres como parte integral e indivisível dos direitos humanos universais.

Quanto às estratégias relacionadas à educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, tem-se que elas devem fomentar a participação ativa e democrática de todos os envolvidos nesse processo. Assim sendo, as instituições de ensino superior também contribuem para a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, promovendo, por exemplo, a introdução, nos currículos, de conhecimento, valores e aptidões relativas aos direitos humanos etc. Não é demais lembrar que implementar os direitos humanos por meio da educação é dever de todos, como diz Mazzuoli (2017).

A fim de alcançar tais objetivos, faz-se necessário, como se destaca no § 16, a incorporação, nos currículos, de lições sobre direitos humanos, paz e democracia.

No que concerne ao conteúdo desta educação, questão expressamente tratada no Plano de Ação Integrado, tem-se, consoante o § 17, que:

Para fortalecer a formação de valores e capacidades como solidariedade, criatividade, responsabilidade civil, capacidade de resolver conflitos por meios não violentos e espírito crítico, é necessário introduzir, nos currículos, em todos os níveis, verdadeira educação para a cidadania que inclua uma dimensão internacional. O ato de ensinar deve dizer respeito particularmente às condições para a construção da paz; às várias formas de conflito, suas causas e efeitos; **às bases éticas, religiosas e filosóficas dos direitos humanos, suas fontes históricas, o modo como eles se desenvolveram e como eles têm sido traduzidos em padrões nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Criança**; às bases da democracia e seus inúmeros modelos institucionais; ao problema do racismo e à história da luta contra o sexismo e todas as outras formas de discriminação e exclusão. Particular atenção deve ser dada à cultura, ao problema do desenvolvimento e à história de cada povo, assim como ao papel das Nações Unidas e das instituições internacionais. Deve haver educação para a paz, os direitos humanos e a democracia. No entanto, ela não deve ser restrita a temas e conhecimentos específicos. A educação como um todo deve transmitir essa mensagem, e o ambiente da instituição deve estar em harmonia com a aplicação de padrões democráticos. Igualmente, a reforma curricular deve enfatizar o conhecimento, a compreensão e o respeito pela cultura do outro nos planos nacional e global e deve vincular a interdependência global dos problemas à ação local. Considerando diferenças religiosas e culturais, todo país deve decidir qual abordagem à educação ética melhor se adapta ao

contexto cultural nacional⁴⁶ (UNESCO, 1995, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

Reitere-se que, mesmo sem estas palavras exatas, o documento em questão trata da educação em direitos humanos, salientando que o ato de ensinar deve dizer respeito às bases (éticas, religiosas, filosóficas) dos direitos humanos, suas fontes históricas, como se desenvolveram e como têm sido traduzidos em padrões nacionais e internacionais. Almeja que os direitos humanos se convertam em prática cotidiana e em algo que se aprende, segundo se depreende do § 20 do Plano de Ação Integrado, e, para tanto, cabe valer-se de métodos ativos.

Para realização da educação, enfatiza-se, no § 18 do Plano de Ação Integrado, ser conveniente que os documentos da UNESCO e de outras instituições da ONU sejam distribuídos e utilizados nos estabelecimentos de ensino, o que acaba representando uma ação importante para levar os direitos humanos – vale lembrar, assim denominados por serem reconhecidos no âmbito internacional – ao conhecimento dos cidadãos. Para além do conhecimento de tais direitos, visando a atitudes em prol deles, no § 30, fala-se que as pesquisas devem focar-se na busca por novas formas de modificar atitudes em relação aos direitos humanos, particularmente quanto às mulheres e às questões ambientais.

No mais, o Plano de Ação Integrado demonstra preocupação com a educação de grupos vulneráveis, enfatizando ações em prol destes, como a organização de programas de educação para crianças abandonadas, de rua,

⁴⁶ No texto original: “To strengthen the formation of values and abilities such as solidarity, creativity, civic responsibility, the ability to resolve conflicts by non-violent means, and critical acumen, it is necessary to introduce into curricula, at all levels, true education for citizenship which includes an international dimension. Teaching should particularly concern the conditions for the construction of peace; the various forms of conflict, their causes and effects; the ethical, religious and philosophical bases of human rights, their historical sources, the way they have developed and how they have been translated into national and international standards, such as in the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Convention on the Rights of the Child; the bases of democracy and its various institutional models; the problem of racism and the history of the fight against sexism and all the other forms of discrimination and exclusion. Particular attention should be devoted to culture, the problem of development and the history of every people, as well as to the role of the United Nations and international institutions. There must be education for peace, human rights and democracy. It cannot, however, be restricted to specialized subjects and knowledge. The whole of education must transmit this message and the atmosphere of the institution must be in harmony with the application of democratic standards. Likewise, curriculum reform should emphasize knowledge, understanding and respect for the culture of others at the national and global level and should link the global interdependence of problems to local action. In view of religious and cultural differences, every country may decide which approach to ethical education best suits its cultural context” (UNESCO, 1995, p. 4).

refugiadas ou deslocadas e para crianças exploradas econômica e/ou sexualmente, conforme o § 26.

Para finalizar, precisa-se destacar a natureza complexa dessa educação, indicada no § 30.

O tema “formação de professores” também resta expresso na Declaração e no Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia.

No item 2.5 da Declaração, fala-se em adotar medidas para aprimorar o papel e a situação dos educadores da educação formal e não formal e dar prioridade à formação inicial e continuada orientada, entre outras coisas, aos códigos nacionais e aos padrões internacionalmente reconhecidos dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, o que revela preocupação com uma formação – e por formação, entende-se tanto a inicial como a continuada – em direitos humanos, a começar pelo ensino-aprendizagem das normas de direitos humanos.

Também no Plano de Ação Integrado, especificamente no § 23, aborda-se uma formação docente em direitos humanos, ao se consignar que a capacitação de pessoal, incluindo professores, em todos os níveis do sistema educacional, tem de incluir a educação para os direitos humanos, além de para a paz e a democracia, destacando que tal formação deve ser inicial e permanente, e deve introduzir e aplicar metodologias *in situ*, observando experimentos e avaliando resultados.

No que diz respeito à “concepção de formação de professores em direitos humanos”, não há elementos que possibilitem inferir se ela é emancipatória ou não, contudo, entende-se que, pelo objeto dessa formação, e, no caso específico do documento analisado, ainda da formação para a paz e a democracia, vislumbra-se como adequada uma formação emancipatória, para a autonomia, humanizante, até mesmo porque uma formação para a dominação, desumanizante, contrariaria a concepção universalista de direitos humanos e de educação em direitos humanos, afinal, não haveria como garantir uma educação para a paz, os direitos humanos e a democracia a todos se a formação de professores visasse a dominar parcela dos cidadãos, em especial os marginalizados. Seria ilógico, também, defender ações para grupos vulneráveis (os “oprimidos”) no caso de se perseguir uma concepção de formação docente para a dominação.

Finalmente, pode-se dizer que a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, mesmo não

constituindo documento com força vinculante e focalizando uma cultura de paz (o que está expresso), contribuem para uma cultura de direitos humanos ao reforçar valores universais, uma educação para a paz, mas não tão só, também para os direitos humanos e para a democracia, esta, em conformidade com Piovesan (2009), o regime mais compatível com a proteção dos direitos humanos. É importante sublinhar ainda o reconhecimento de que a educação de cidadãos não é responsabilidade exclusiva do setor de educação, como consta no § 32 do Plano de Ação Integrado, sendo, na verdade, prática social que envolve todos – professores, estudantes, instituições de ensino, órgãos estatais, dentre outros.

3.1.4 O objeto de estudo no Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005): contribuindo para a cultura de direitos humanos ao estabelecer metas concretas a serem alcançadas através de medidas também concretas

Antes de qualquer coisa, para que o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos seja bem compreendido, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o Programa Mundial dentro do qual está inserto.

De pronto, importa esclarecer que o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos foi proclamado, em atendimento à solicitação do Conselho Econômico e Social da ONU, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução 59/113-A, em 10 de dezembro de 2004, ou seja, no final da Década das Nações Unidas para a EDH (1995-2004), com o propósito de promover a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores (UNESCO, 2006).

Ao fazer menção à Década das Nações Unidas para a EDH, não se pode deixar de frisar, como consta no resumo do Plano de Ação, que, enquanto aquela teve duração limitada (1995-2004), o Programa Mundial consiste em uma série de fases.

Com efeito, estando em vigor desde 2005, o Programa Mundial conta, até então, com quatro fases. A primeira (2005-2009), objeto de análise nesta subseção, teve como foco a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário, quer dizer, nos sistemas de ensino fundamental e médio; a segunda (2010-2014), por sua vez, teve como foco a educação em direitos humanos para o

ensino superior e programas de formação em direitos humanos para professores e educadores – nesse ponto, faz-se relevante aclarar que a 2ª fase não cuida da formação de professores da educação básica, a qual é tratada na 1ª fase, e sim focaliza os docentes da educação superior –, funcionários públicos, policiais e militares; já a terceira (2015-2019) teve como foco fortalecer a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas; e a quarta fase (2020-2024), em vigor no momento, tem os jovens como o grupo em foco, enfatizando a educação e a formação em igualdade, direitos humanos, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade, com a finalidade de construir sociedades inclusivas e pacíficas, e alinhar tal fase à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Conforme descrito no § 7º do Plano de Ação em questão, os objetivos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos são:

[...]

- a) promover o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- b) promover um entendimento comum, baseado em instrumentos internacionais, dos princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- c) assegurar um foco na educação em direitos humanos nos níveis nacional, regional e internacional;
- d) proporcionar um marco coletivo comum para a ação por parte de todos os atores relevantes;
- e) melhorar a parceria e a cooperação em todos os níveis;
- f) fazer um balanço e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, destacar práticas bem-sucedidas, e fornecer um incentivo para sua continuação ou ampliação, assim como desenvolver novas práticas⁴⁷ (UNESCO, 2006, p. 13, tradução nossa).

Feitos esses esclarecimentos, pode-se tratar mais especificamente da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, centrada – como dito, mas, vale reiterar – nos níveis de ensino primário e secundário, e cujo Plano de Ação foi aprovado pela Resolução 59/113-B da Assembleia Geral da ONU, de 14 de julho de 2005.

⁴⁷ No texto original: “[...] (a) To promote the development of a culture of human rights; (b) To promote a common understanding, based on international instruments, of basic principles and methodologies for human rights education; (c) To ensure a focus on human rights education at the national, regional and international levels; (d) To provide a common collective framework for action by all relevant actors; (e) To enhance partnership and cooperation at all levels; (f) To take stock of and support existing human rights education programmes, to highlight successful practices, and to provide an incentive to continue and/or expand them and to develop new ones” (UNESCO, 2006, p. 13).

Em primeiro lugar, cumpre sublinhar que, embora a Primeira Fase tenha sido inicialmente lançada por três anos (até 2007) – o que ainda consta no documento analisado –, o Conselho de Direitos Humanos (órgão intergovernamental responsável pela promoção e proteção dos direitos humanos em todo o mundo, criado pela Assembleia Geral em 15 de março de 2006) decidiu posteriormente, em sua resolução 24/06, de 28 de setembro de 2007, prorrogá-la até o final de 2009, por isso, aqui, faz-se referência à Primeira Fase no período de 2005 a 2009.

Esse Plano de Ação baseia-se, conforme dispõe o § 10, em princípios e marcos estabelecidos pelos instrumentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, citada em todos os documentos analisados até então, e, inclusive, o documento tratado na subseção anterior, quer dizer, a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia; e tem como base ainda as declarações e os programas internacionais em matéria de educação.

O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos constitui, conforme dispõe seu § 23, um incentivo e um meio para desenvolver e fortalecer a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário no âmbito nacional, sendo propostas, nele, uma estratégia concreta e algumas ideias práticas para implementar essa EDH, partindo de um enfoque da educação “baseada em direitos”

Vê-se que tal Plano de Ação toma como base um processo de mudança, que abrange a adoção de uma série de medidas simultâneas em diversas esferas, em particular em relação aos cinco componentes básicos apontados no § 18, quais sejam, em suma: 1) as políticas; 2) a implementação das políticas; 3) o ambiente de aprendizagem; 4) o ensino e a aprendizagem; e 5) a educação e o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais.

Consoante o § 21, o Plano de Ação de que se fala visa a alcançar estes resultados concretos:

- a) promover a inclusão e a prática dos direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário;
- b) apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais de educação em direitos humanos, que sejam gerais, eficazes e sustentáveis, nos sistemas educacionais, e/ou apoiar a revisão e a melhoria das iniciativas existentes;
- c) oferecer diretrizes sobre os componentes-chave da educação em direitos humanos no sistema educacional;

- d) facilitar às organizações locais, nacionais, regionais e internacionais a prestação de apoio aos Estados membros;
- e) apoiar redes e a cooperação entre as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais⁴⁸ (UNESCO, 2006, p. 20, tradução nossa).

E, com isso, tal Plano de Ação visa a proporcionar, de acordo com o § 22, uma definição de EDH no ambiente educacional, com base nos princípios acordados internacionalmente; um guia de fácil aplicação para desenvolver e aperfeiçoar a EDH dentro do sistema educacional, propondo medidas concretas de aplicação no âmbito nacional; e um guia flexível, que possa ser adaptado aos diversos contextos e situações, e ainda a diferentes tipos de sistema educacional.

Além disso, convém explicar que o Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do PMEDH – sem esquecer os elementos adicionais (resumo do Plano, apêndice e resoluções anexas) – compreende 51 (cinquenta e um) parágrafos os quais estão distribuídos em seis seções: 1) introdução; 2) um plano de ação para a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário; 3) implementação da estratégia no nível nacional; 4) coordenação da execução do Plano de Ação; 5) cooperação e apoio internacionais; e 6) avaliação. Como os títulos das seções já sinalizam, neste Plano de Ação, há preocupação não apenas com a elaboração de um plano de ação para a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário, como também com sua implementação e avaliação, razão pela qual, provavelmente, são apresentadas quatro etapas para os processos nacionais de planejamento, de aplicação e de avaliação da EDH nos sistemas educacionais.

Em conformidade com o § 26 do Plano de Ação, têm-se estas etapas: 1) análise da situação atual da educação em direitos humanos no sistema educacional; 2) estabelecimento de prioridades e formulação de uma estratégia nacional de execução; 3) execução e supervisão; e 4) avaliação. Cada etapa é composta de ações e produto(s).

Na etapa 1, a primeira ação seria perguntar: “onde estamos?” Isso implica que devem ser reunidas informações, por exemplo, sobre as iniciativas de EDH que

⁴⁸ No texto original: “(a) To promote the inclusion and practice of human rights in the primary and secondary school systems; (b) To support the development, adoption and implementation of comprehensive, effective and sustainable national human rights education strategies in school systems, and/or the review and improvement of existing initiatives; (c) To provide guidelines on key components of human rights education in the school system; (d) To facilitate the provision of support to Member States by international, regional, national and local organizations; (e) To support networking and cooperation among local, national, regional and international institutions” (UNESCO, 2006, p. 20).

possam existir nos níveis de ensino primário e secundário. Como um dos resultados, destaca-se um estudo nacional da EDH nos níveis de ensino primário e secundário.

Na etapa 2, a primeira ação seria perguntar: “aonde queremos ir e de que maneira o faremos?” Cuida-se de estabelecer prioridades com base nas conclusões do estudo nacional, dentre outros. Como resultado, ter-se-á uma estratégia nacional, com o intuito de proporcionar educação em direitos humanos na educação primária e secundária, em que se determinem os objetivos e as prioridades, e se prevejam algumas atividades práticas para o período do Plano de Ação.

Na etapa 3, a ideia condutora deve ser “chegar ao ponto de destino”, devendo-se, por exemplo, empreender as atividades previstas dentro da estratégia nacional. Os produtos dessa etapa podem ser leis, mecanismos de coordenação da estratégia nacional de execução, materiais didáticos novos etc.

Por fim, na etapa 4, devem ser formuladas estas perguntas: “chegamos ao ponto de destino e com que sucesso?” Dentre as ações ainda, impende estabelecer a avaliação como método de prestação de contas e também como meio de aprender e melhorar uma possível etapa ulterior de atividades, entre outras. A título de exemplo de resultado, têm-se recomendações para a adoção de medidas futuras com base na experiência resultante do processo de execução.

Complementando, precisa-se dizer que os Estados membros devem empreender, no mínimo, as etapas 1 e 2, tal qual dispõe o § 27.

Ressalte-se ainda que a execução do Plano de Ação requererá coordenação nos níveis nacional e internacional, bem como cooperação e apoio internacionais.

No mais, é preciso deixar claro que, apesar de tal Plano de Ação ter sido adotado por todos os Estados membros das Nações Unidas, em 14 julho de 2005, diferentemente do que se verifica com os acordos, as convenções, os pactos e os tratados, tal documento não tem força obrigatória/vinculante, sendo de suma importância, para que adquira valor real, que os agentes nacionais e locais se comprometam, realmente, com sua implementação.

Feitas essas considerações iniciais, incumbe discorrer agora sobre o(s) emissor(es) e o(s) receptor(es) da mensagem veiculada neste Plano de Ação.

Considerando que foi a Assembleia Geral das Nações Unidas (órgão deliberativo máximo da ONU) que aprovou o Plano de Ação, além de ter proclamado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, deve-se considerá-la

como emissora principal da mensagem contida no documento normativo em questão. Além dela, é preciso destacar a UNESCO, em conjunto da qual foi publicado o documento sob análise. Sendo uma órgão da ONU e outra agência especializada da ONU, há de se considerar a própria ONU como emissora oficial. Ainda, embora como emissores não oficiais, considera-se o grupo de especialistas em educação e em direitos humanos de todos os continentes, que elaborou a Primeira Fase (informação encontrada no resumo do Plano de Ação).

No que diz respeito aos destinatários da mensagem veiculada no Plano de Ação, isto é, aos receptores, de logo, deve-se frisar que eles são muitos, porém, serão destacados, aqui, os principais.

Inicialmente, convém citar os Estados membros das Nações Unidas, que, além de serem referenciados em alguns parágrafos do Plano de Ação (por exemplo, no § 37) os quais permitem depreender sua posição de destinatário, adotaram este Plano em 14 de julho de 2005.

Além deles, compete fazer referência aos agentes mencionados nos §§ 28, 29 e 30, são eles: os Ministérios da Educação, que detêm a responsabilidade primordial quanto à execução deste Plano de Ação (§ 28); outras instituições como institutos de ciências da educação e as faculdades de educação das universidades, os sindicatos de professores, os órgãos legislativos, as instituições nacionais de defesa dos direitos humanos, as comissões nacionais da UNESCO, as organizações e os grupos locais e nacionais, as filiais nacionais das organizações não governamentais, as associações de pais, as associações de estudantes, os institutos de pesquisa em ciências da educação e os centros locais e nacionais de capacitação e de defesa em matéria de direitos humanos (§ 29); assim como demais interessados que nem outros Ministérios, organizações de jovens, meios de comunicação, instituições religiosas, líderes comunitários, grupos minoritários e comunidade empresarial (§ 30).

Há de se referir ainda a própria ONU, seus órgãos e mais especificamente o Comitê Interinstitucional de Coordenação das Nações Unidas reportado no § 38, e demais agentes citados no § 44, os quais devem prestar cooperação e apoio, quais sejam, outras organizações intergovernamentais internacionais, organizações intergovernamentais regionais, organizações regionais de ministros da Educação, fóruns regionais e internacionais de ministros da Educação, organizações não governamentais regionais e internacionais, centros regionais de recursos e

documentação em matéria de direitos humanos e instituições financeiras regionais e internacionais (como o Banco Mundial), e os organismos bilaterais de financiamento.

No que concerne às condições de produção do Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, merecem realce não só as informações sobre sua elaboração (quem pediu para que fosse elaborado, quando foi elaborado, por quem etc.), já expostas acima, como também sobre o contexto em que foi elaborado, aliás, sobre as ideias consideradas nesse momento. Nesse sentido, sobressai-se o § 24, no qual se afirma que se reconheceu que a situação da EDH nos sistemas educacionais difere de um país para outro, havendo países em que ela é quase inexistente; ainda assim, sustenta-se que, independentemente da situação e do tipo de sistema educacional, seu desenvolvimento ou aperfeiçoamento deve estar presente no programa de educação de todos os países.

Quanto às condições de recepção, salientam-se as informações sobre sua adoção (por quem o Plano de Ação foi adotado, através de que meio normativo, dentre outros), também apresentadas acima, assim como referentes à posição que os agentes devem ocupar (e que requer ações específicas de acordo com ela), por exemplo, conforme o § 25, a estratégia de execução é dirigida, em primeiro lugar, aos Ministérios da Educação porque a eles compete a responsabilidade primordial pela educação primária e secundária no nível nacional.

Com essas ponderações, pode-se partir para a análise do Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, de 2005, com vistas a trabalhar as categorias analíticas delineadas, ou seja, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

De início, compete afirmar que todos os quatro temas investigados, isto é, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” estão presentes no Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, de forma explícita.

No tocante ao tema “direitos humanos”, constata-se que ele está expresso no documento sob análise não só em associação com a educação (caso em que se trata da educação em direitos humanos), como isoladamente, e isso desde o prólogo até o apêndice.

Já no prólogo, afirma-se que a realização dos direitos humanos é responsabilidade de todos, sendo válido sublinhar, tal qual diz Mazzuoli (2017), que apenas com a colaboração de todos os partícipes da sociedade e do Estado é que os direitos humanos alcançarão sua plena efetividade.

No Plano de Ação propriamente dito, verifica-se a menção a instrumentos internacionais de direitos humanos que encerram uma concepção universalista de tais direitos, por exemplo, no início das seções I e II do citado documento, faz-se referência a dispositivos da Declaração e Programa de Ação de Viena, a qual está alicerçada nessa concepção (GONZALEZ; BORGES, 2021).

No § 8º, “a” do Plano de Ação, ao discorrer sobre os objetivos das atividades educativas compreendidas no Programa Mundial, revelam-se as características dos direitos humanos (interdependência, indivisibilidade e universalidade), bem como as categorias de direitos de que se ocupa (no caso, cuidando-se não só dos direitos civis e políticos como também dos direitos econômicos, sociais e culturais, e ainda do direito ao desenvolvimento, vê-se que as três gerações de direitos humanos são consideradas).

Ainda, é importante referir que, apesar de sustentar a universalidade dos direitos humanos, o Plano de Ação resguarda a diversidade, alegando, por exemplo, em seu § 8º, “b”, que se deve fomentar o respeito e a valorização das diferenças.

À vista disso, não obstante o documento em questão não apresente claramente um conceito de direitos humanos, considerando, especialmente, que ele se pauta por instrumentos de direitos humanos que contêm uma concepção universalista destes, e enfatiza que os direitos humanos são universais, dizendo de outro modo, caracterizados pela universalidade, infere-se que a “concepção de direitos humanos” constante no Plano de Ação para a Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos é universalista. Tal entendimento é reforçado pela análise do Apêndice, no qual, por exemplo, as já citadas características dos direitos humanos (universalidade, indivisibilidade e interdependência) são reiteradas – § 27, “a”, “i”.

Sobre os direitos humanos ainda, convém salientar a compreensão, extraída do § 4º do Apêndice, de que eles constituem objetivo educativo, o que remonta para as ideias de Häberle (2009a), de que os direitos do Homem devem ser aprendidos e ensinados como objetivos da educação.

No que diz respeito ao tema “educação”, é preciso reconhecer que ele está presente no documento normativo em foco, no entanto, na maior parte do texto, cuida-se mesmo de uma educação específica, qual seja, a educação em direitos humanos – sem olvidar os tipos de educação análogos referidos no § 26 do Plano de Ação, a exemplo da educação a favor da paz –, havendo apenas algumas passagens que remetem para a educação em geral. Ainda assim, passa-se a discorrer acerca da temática.

De pronto, deve-se realçar que o Plano de Ação cuida, sobretudo, do ensino, quer dizer, focaliza as atividades realizadas no âmbito escolar, o que se justifica pelo enfoque do Plano de Ação – níveis de ensino primário e secundário. Um exemplo que corrobora essa assertiva é o uso frequente da expressão “school system” (sistema escolar) – nessa direção, têm-se os §§ 21, “b” e 22, “a”, do mencionado Plano, dentre outros.

Outra questão relevante é que a educação é tida, neste documento, tanto como instrumento para alcance dos objetivos de uma educação “baseada em direitos”, quanto como direito. Como direito (de todos), abrange uma educação de qualidade, não à toa o Plano de Ação, conforme disposto no § 13, visa a contribuir para o alcance de um Objetivo do Desenvolvimento do Milênio (referente à promoção do acesso universal à educação primária), promovendo uma educação de qualidade baseada nos direitos.

No que concerne a um conceito de educação, tem de se deixar claro que o Plano de Ação não apresenta uma definição própria, todavia, a partir de outros instrumentos, acaba a conceituando.

Realmente, apontando para o objetivo 6 do Marco de Ação de Dakar, aprovado no Fórum Mundial sobre a Educação em 2000, afirma, em seu § 11, que “[...] a educação é um elemento-chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade, promovendo a coesão social e empoderando as pessoas a se tornarem participantes ativos na transformação social [...]”⁴⁹ (UNESCO, 2006, p. 16, tradução nossa). Tal Marco proporciona os elementos básicos para uma educação de qualidade, sendo válido acrescentar que uma educação de qualidade abrange o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável, previsto no Plano de

⁴⁹ No texto original: “[...] education is considered key ‘to sustainable development and peace and stability’ (para. 6), by fostering social cohesion and empowering people to become active participants in social transformation” (UNESCO, 2006, p. 16).

Aplicação das Decisões da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, como consta no § 12 do Plano de Ação, sendo a educação considerada um processo em que se abordam questões importantes como os direitos humanos.

No Plano de Ação ainda, especificamente em seu § 15, fazendo referência à Observação Geral n. 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança, afirma-se que “[...] a educação à qual toda criança tem direito é a projetada para proporcionar a ela habilidades para a vida, fortalecer sua capacidade de desfrutar da ampla gama de direitos humanos e promover uma cultura que seja infundida por valores de direitos humanos apropriados (parágrafo 2) [...]”⁵⁰ (UNESCO, 2006, p. 17, tradução nossa). Além disso, sustenta-se, no Plano de Ação, um enfoque da educação baseado nos direitos humanos, conforme prevê o § 19, por exemplo.

Quer dizer, a educação seria um processo que, abordando questões importantes, visa a proporcionar habilidades para a vida e formar participantes ativos na transformação social. A partir disso, considerando a realidade, bem como a possibilidade de transformá-la, no processo de formação de seres conscientes (sujeitos), infere-se que a “concepção de educação” subjacente no Plano de Ação é emancipatória. Essa conclusão é corroborada por alguns parágrafos do Apêndice, salientando-se dois em que os alunos são tidos como sujeitos, e não como meros objetos tal como os considera a educação bancária (FREIRE, 2017), são eles: o § 10, “b”, “xi”, em que, dentre as medidas de implementação da política, tem-se a de incluir os alunos nos processos de acompanhamento e de avaliação; e o § 19, “b”, “iii”, em que, versando sobre as práticas e os métodos de ensino e aprendizagem, inclui-se a adoção de métodos e enfoques centrados nos educandos, que incentivem sua participação ativa e um senso de solidariedade, criatividade e autoestima.

Com relação ao tema “educação em direitos humanos”, levando em consideração que o Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos trata especificamente – o que já consta no título – de tal educação, não restam dúvidas de que ele está presente no documento analisado, de modo explícito. Resta averiguar como o tema é abordado, isto é, quais são os elementos destacados, qual é a concepção de EDH defendida etc.

⁵⁰ No texto original: “[...] ‘the education to which each child has a right is one designed to provide the child with life skills, to strengthen the child’s capacity to enjoy the full range of human rights and to promote a culture which is infused by appropriate human rights values’ (para. 2) [...]” (UNESCO, 2006, p. 17).

Já no prólogo, faz-se um chamado para que todos participem dos esforços em prol da educação em direitos humanos, o que confirma o que Mazzuoli (2017) disse, lembrando, que a EDH é de responsabilidade de todos (Estado e sociedade).

Versando sobre o Plano de Ação, precisa-se destacar, de logo, que a EDH é vista, nele, como um instrumento que contribui para a realização dos direitos humanos e que objetiva promover o entendimento de que cada pessoa é responsável para que esse direitos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade de modo geral, consoante preceitua seu § 1º, mas, também como um direito, direito que, inclusive, é parte do direito à educação, tal como estabelece seu § 15.

Seja a considerando como instrumento e/ou como direito, muitos instrumentos internacionais incorporaram disposições acerca da educação em direitos humanos, podendo-se citar, com base no § 2º do Plano de Ação, a DUDH e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, respectivamente, uma norma de proteção geral e uma norma de proteção a direito específico.

Superadas essas considerações preliminares, incumbe apresentar o conceito de educação em direitos humanos que o Plano de Ação difunde. Bem, segundo o § 3º deste, a EDH constitui um conjunto de atividades de educação, formação e informação, destinadas a criar uma cultura universal de direitos humanos, mediante o compartilhamento de conhecimentos, a transmissão de técnicas e a moldagem de atitudes, direcionadas para

[...]

- a) o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais;
- b) o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o sentido de sua dignidade;
- c) a promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) a capacitação de todas as pessoas para participarem efetivamente em uma sociedade livre e democrática, regida pelo Estado de Direito;
- e) a construção e a manutenção da paz;
- f) a promoção do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social⁵¹ (UNESCO, 2006, p. 12, tradução nossa).

⁵¹ No texto original: “[...] (a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; (b) The full development of the human personality and the sense of its dignity; (c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups; (d) The enabling of all persons to participate effectively in a free and democratic society governed by the rule of law; (e) The building and maintenance of peace; (f) The promotion of people-centred sustainable development and social justice” (UNESCO, 2006, p. 12).

Frise-se que a EDH visa a criar uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de mais que conhecimentos, abrangendo o ensino de técnicas e a formação de atitudes também. Como dizem Silva e Tavares (2013), a EDH pretende a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos, logo, sua finalidade é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro.

Corroborando a ideia de que a EDH vai além da aquisição de conhecimentos, no § 4º do Plano de Ação, defende-se que ela abrange conhecimentos e técnicas (refere-se a aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, assim como adquirir capacidade de aplicá-los na vida cotidiana), valores, atitudes e comportamentos (deve promover valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos), e adoção de medidas ou ação (aponta para a necessidade de adotar medidas para defender e promover os direitos humanos).

Para pôr a educação em direitos humanos em prática, sem dúvidas, faz-se necessário desenvolver atividades de educação em direitos humanos, o que deve se dar com base em certos princípios, descritos no item “c” da seção I (introdução), particularmente no § 8º do Plano de Ação. Destaca-se que tais atividades educativas devem ter em vista alguns objetivos, por exemplo, o de fomentar o conhecimento sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los em nível local, nacional, regional e internacional (§ 8º, “f”).

Além disso, é preciso frisar, com base no § 16 do Plano de Ação, que a aprendizagem dos direitos humanos deve ser realizada num contexto de transmissão de conhecimentos e de experiências, e deve ser praticada em todos os níveis do sistema escolar.

A educação em direitos humanos que se defende deve, mesmo, como consta no § 17 do Plano de Ação, promover um enfoque da educação com base nos direitos e ser entendida como um processo que inclui os direitos humanos pela educação (o que implica que todos os componentes e processos de aprendizado devem conduzir à aprendizagem desses direitos) e os direitos humanos na educação (o que requer que seja assegurado o respeito aos direitos humanos por parte de todos os agentes).

Como o documento normativo em exame trata de uma educação em direitos humanos na educação primária e secundária, é preciso esclarecer que esta inclui cinco componentes – componentes estes do tipo indicativo, melhor desenvolvidos no Apêndice, parte em que são apresentadas opções e recomendadas algumas medidas possíveis – que incorporam práticas eficazes e cuja aplicação gradual e progressiva é recomendada, são eles, de acordo com o § 18 do Plano de Ação: 1) as políticas; 2) a implementação das políticas; 3) o ambiente de aprendizagem; 4) o ensino e a aprendizagem; e e) a educação e o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais.

O primeiro componente (as políticas) requer, em suma, a elaboração e a aprovação de políticas educacionais coerentes, baseadas nos direitos humanos.

Como consta no § 3º do Apêndice, a EDH deve figurar explicitamente nos objetivos de reforma e de desenvolvimento das políticas educacionais, havendo, conforme o § 5º do Apêndice ainda, algumas medidas que são elementos-chave de tais políticas para incorporação da EDH no sistema escolar, merecendo realce a de, com vistas a cumprir as obrigações internacionais relacionadas à EDH, promover a ratificação dos instrumentos internacionais relativos ao direito à educação (§ 5º, “b”, “i”); a de, com o propósito de assegurar a coerência na formulação das políticas, incluir a EDH nos planos nacionais de direitos humanos (§ 5º, “d”, “ii”); e a de, com o fim de incluir a EDH no currículo escolar, assegurar que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos sejam componentes explícitos do currículo escolar base (§ 5º, “e”, “vi”).

O segundo componente (a implementação das políticas), basicamente, exige planejar a implementação das políticas educacionais pela adoção de medidas organizacionais apropriadas.

No § 7º do Apêndice, tem-se que a EDH abrange mudanças em todo o sistema educacional, no entanto, como as declarações de políticas não bastam por si só para assegurar essas mudanças, considera-se que o planejamento da execução das políticas é um elemento-chave para que a EDH seja eficaz. No que concerne à implementação das políticas de EDH, salienta-se que, em conformidade com o § 8º do Apêndice, ela deve ser compatível com as tendências atuais em matéria de governança educacional, orientando-se, por exemplo, para o compartilhamento de direitos e de responsabilidades dentro do sistema educacional.

O terceiro componente (o ambiente de aprendizagem) abrange principalmente as questões relativas à governança e à gestão de escolas, e demanda, em síntese, que o ambiente escolar respeite e promova os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Na realidade, com fundamento no § 19, “b”, do Plano de Ação, deve ser criado um ambiente de aprendizagem baseado em direitos, que promova os valores universais, dentre outros.

Como estabelece o § 11 do Apêndice, a educação em direitos humanos vai além da aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de todos os que participam do processo de ensino e aprendizagem, e objetiva promover uma cultura de direitos humanos em que tais direitos sejam praticados e vividos dentro da comunidade escolar, e através da interação com a comunidade mais ampla ao redor.

É preciso acrescentar ainda, com fundamento no § 12 do Apêndice, que é fundamental assegurar que o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos tenham lugar em um ambiente de aprendizagem baseado nos direitos, devendo-se entender que tal ambiente, conforme está disposto no § 13 do Apêndice, caracteriza-se pelo entendimento, pelo respeito e pela responsabilidade mútuos, promovendo a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima em todos os seus membros. Além do mais, é de suma importância registrar que, num ambiente educacional baseado nos direitos, a responsabilidade pela educação recai sobre todos os membros da comunidade escolar, em conformidade com o § 14 do Apêndice.

O quarto componente (o ensino e a aprendizagem), em resumo, reivindica que todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem sejam fundamentados nos direitos.

De acordo com o § 16 do Apêndice, dentro do sistema escolar, o ensino e a aprendizagem são os processos fundamentais da educação em direitos humanos, tanto que a introdução ou o aperfeiçoamento desta no sistema escolar requer a adoção de um enfoque holístico do ensino e da aprendizagem, abrindo-se para a vida fora da sala de aula. Vale acrescentar que, no processo de ensino e aprendizagem dos direitos humanos, alguns aspectos são essenciais e devem, portanto, ser considerados. Como consta no § 19 do Apêndice, tais aspectos são relativos aos conteúdos e aos objetivos do ensino e da aprendizagem (por exemplo, incluir a EDH em todos os aspectos do currículo); às práticas e aos métodos de ensino e

aprendizagem (como adotar métodos de ensino que sejam compatíveis com os direitos humanos); aos materiais para o ensino e a aprendizagem (a título de exemplo, assegurar que os materiais para a EDH resultem dos princípios dos direitos humanos); ao apoio ao ensino e à aprendizagem (tal como reunir e divulgar exemplos de boas práticas no ensino e na aprendizagem da EDH); ao uso de novas tecnologias da informação (como estabelecer ou fazer uso de sites na *web* relacionados à EDH); e à avaliação (exemplificativamente, utilizar métodos de avaliação apropriados para a EDH).

O quinto e último componente (a educação e o desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais), por sua vez, em resumo, trata da capacitação do pessoal docente e das autoridades escolares.

Não obstante esse componente seja melhor analisado a seguir, quando se discorrerá acerca da formação de professores, com fulcro no § 20 do Apêndice, pode-se destacar, de logo, que a introdução da EDH na educação primária e secundária requer que a escola se converta em modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, e que os professores, principais responsáveis pelo currículo, desempenhem uma função-chave na comunidade escolar para alcance desse fim.

Ainda, cabe reiterar o entendimento constante no § 20 do Plano de Ação de que o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da EDH deve estar presente no programa de educação de ‘todos’ os países, bem como lembrar que o Plano de Ação apresenta, em seu § 26, quatro etapas para facilitar o processo de planejamento, execução e avaliação da EDH nos sistemas educacionais, que são bastantes relevantes, ainda mais para a execução da estratégia nacional.

Ademais, com base no § 31 do Plano de Ação, tem de se realçar que a educação em direitos humanos proporciona um conjunto de princípios condutores para fundamentar a reforma educacional, e contribui para dar respostas aos problemas que os sistemas educacionais de todo o mundo enfrentam, como acesso à educação, entre outros. Em razão de tudo isso, fala-se, no § 32 desse Plano, do financiamento da EDH, esclarecendo que ele pode ser obtido no contexto dos recursos destinados ao sistema nacional de educação em geral, e, em particular, mediante o aproveitamento dos fundos nacionais comprometidos com a efetivação da educação de qualidade; a coordenação de fundos externos e práticas de alocação de recursos financeiros; e a criação de parcerias entre os setores público e privado.

Ante o exposto, considerando-se, sobretudo, que a EDH consiste em um conjunto de atividades orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos, através da promoção de valores universais, cujo desenvolvimento ou aperfeiçoamento deve estar presente no programa de educação de ‘todos’ os países, infere-se que a “concepção de educação em direitos humanos” contida no Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Direitos Humanos é universalista, uma vez que, consoante afirmam Gonzalez e Borges (2021), à luz das teorias universalistas, a EDH seria um processo de formação em valores universais do Homem, desenvolvido com todas as pessoas.

No tocante ao tema “formação de professores”, verifica-se que ele se encontra explícito no Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

Conforme o § 18 do Plano de Ação, a preocupação com a formação de professores já é revelada no componente “políticas”, quando se faz alusão ao aperfeiçoamento das políticas de formação para professores (“a”), porém, resta valorizada quando se reserva um dos cinco componentes da EDH para cuidar dessa questão, qual seja, o quinto e último, referente à educação e ao desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais (“e”).

De logo, afirma-se aí (no § 18, “e”, do Plano de Ação) a necessidade de capacitar o pessoal docente, fornecendo formação pré-serviço e em serviço, com conhecimentos, compreensão, técnicas e competências necessários para facilitar o aprendizado e a prática dos direitos humanos nas escolas, assim como promover condições de trabalho e reconhecimento profissional adequados.

Note-se que a formação de professores que se sustenta abrange a formação inicial (pré-serviço) e a formação continuada (em serviço), o que é corroborado pelo § 5º, “f”, “i”, do Apêndice, no qual, ao tratar da adoção de uma política de formação ampla em educação em direitos humanos, afirma-se que esta deve incluir a formação pré-serviço e a formação em serviço dos professores.

É preciso sublinhar a explícita preocupação com a formação de professores em direitos humanos, constatada já nos dispositivos citados (§ 18, “e”, do Plano de Ação e § 5º, “f”, “i”, do Apêndice), e ainda no § 47, “e”, do Plano de Ação, em que, dentre as medidas a serem adotadas pelos agentes mencionados no § 44 do Plano, consta a de apoiar a formação efetiva em direitos humanos para professores, incluindo formação em métodos participativos de ensino e aprendizagem. Acrescente-se que o

§ 27, “b”, “ii”, do Apêndice reitera a necessidade de se valer de métodos apropriados para a formação em educação em direitos humanos, com a utilização de métodos participativos, interativos, cooperativos e baseados na experiência e na prática.

Consoante o § 15, “b”, do Apêndice, os professores de um ambiente escolar baseado em direitos terão:

[...]

- i) um mandato explícito dos administradores escolares em relação à educação em direitos humanos;
- ii) educação e desenvolvimento profissional permanentes sobre os conteúdos e métodos da educação em direitos humanos;
- iii) oportunidades para desenvolver e aplicar práticas novas e inovadoras recomendadas na educação em direitos humanos;
- iv) mecanismos de compartilhamento de boas práticas, incluindo redes de contato entre educadores em direitos humanos nos níveis local, nacional e internacional;
- v) políticas de contratação, de retenção e de promoção de professores que reflitam os princípios dos direitos humanos⁵² (UNESCO, 2006, p. 44-45, tradução nossa).

Tudo isso se justifica porque os professores são sujeitos de direitos, para os quais devem ser assegurados educação e aperfeiçoamento profissional apropriados, consoante o § 21 do Apêndice, e, além disso, oportunidades para a conscientização sobre os direitos humanos e formação em educação em direitos humanos, conforme o § 22 do Apêndice.

Eis que os professores além de serem, como já dito, os principais responsáveis pelo currículo (§ 20 do Apêndice), devem ser facilitadores, guias e conselheiros de aprendizagem (§ 19, “b”, “vi”, do Apêndice). Além do mais, com base no § 25 do Apêndice, tendo em vista o papel que eles desempenham como modelos de conduta, para que a EDH seja eficaz, eles devem assumir e transmitir valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas compatíveis com os direitos humanos.

E as atividades de formação docente devem refletir e promover uma cultura de direitos humanos, como se extrai do § 24 do Apêndice, sendo válido acrescentar que a EDH, de tão relevante que é, passa a constituir critério para qualificação, regulamentação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, como prevê o § 5º, “f”, “iv”, do Apêndice.

⁵² No texto original: “[...] (i) An explicit mandate from the school leadership concerning human rights education; (ii) Education and ongoing professional development in human rights education content and methodology; (iii) Opportunities for developing and implementing new and innovative good practices in human rights education; (iv) Mechanisms for sharing good practices, including networking of human rights educators at local, national and international levels; (v) Policies for the recruitment, retention and promotion of teachers that reflect human rights principles” (UNESCO, 2006, p. 44-45).

Para pensar a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, faz-se necessário retomar, de modo analítico, alguns pontos.

Primeiro, deve-se salientar que se requer uma formação em métodos participativos de ensino e aprendizagem os quais, ao requerem participação, só podem considerar os formandos como sujeitos – segundo Freire (2014), o homem tem papel de sujeito e não de mero e permanente objeto – e visarem a inculcar neles, por meio do assentimento da participação, dentre outras, a ideia de que ensinar exige saber escutar e ainda exige disponibilidade para o diálogo, como diz Freire (2019).

Outro tópico que merece realce é o de que devem ser utilizados ainda métodos baseados na experiência e na prática, devendo-se, assim, prestar atenção na realidade, o que rememora que ensinar, conforme frisa Freire (2019), exige a apreensão desta.

Além disso, tem de se realçar que, como os professores de um ambiente escolar baseado em direitos terão oportunidades para desenvolver e aplicar práticas novas e inovadoras recomendadas na EDH, incentiva-se sua criatividade, sendo nesta em que se funda a educação problematizadora (FREIRE, 2017).

Tendo em conta que, dentro da comunidade escolar, devem existir oportunidades para a conscientização sobre os direitos humanos e para a formação em educação em direitos humanos para os docentes, e que tal conscientização não se dará apenas acerca dos direitos dos outros como também de seus próprios direitos, enfatiza-se que ensinar, também, nas palavras de Freire (2019), exige luta em defesa dos direitos dos educadores.

Outrossim, defendendo-se uma formação segundo a qual os futuros professores ou professores em serviço devem assumir e transmitir valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas compatíveis com os direitos humanos, a fim de promover uma cultura de direitos humanos, ao mesmo tempo em que isso lhes é ensinado e também aprendido, demonstra-se que ensinar, tal como ressalta Freire (2019), exige a convicção de que a mudança é possível e ainda compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Ante o exposto, infere-se que “a concepção de formação de professores em direitos humanos” constante no documento sob análise é emancipatória, voltada para a emancipação do professor em formação.

Por fim, cabe afirmar que o Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, ainda que não tenha

força vinculante, constitui importante diretriz não só para implementação da educação em direitos humanos no nível nacional, em especial nos níveis de ensino primário e secundário, como para a construção da cultura de direitos humanos – cultura esta expressamente referenciada no citado documento –, uma vez que prevê metas concretas, que podem ser alcançadas através de medidas igualmente concretas, muitas delas já indicadas no Plano de Ação. E, para alcance de tal fim, como instrumento que é, à educação em direitos humanos atribui-se função essencial, a de transmitir conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, e ainda promover valores, fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem tais direitos, fomentando ainda a adoção de medidas para defesa e difusão deles.

3.1.5 O objeto de estudo na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011): contribuindo para a cultura de direitos humanos a partir do reforço e da inclusão de elementos conceituais da EDH

De início, convém esclarecer que a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (DEFDH) foi adotada, sem votação, pela Assembleia Geral da ONU (recorde-se, o órgão deliberativo máximo desta Organização), através da Resolução n. 66/137, aprovada em 19 de dezembro de 2011. Vale acrescentar que, no ato de aprovação desse documento, como consta na própria Resolução 66/137, a Assembleia Geral levou em conta sua aprovação primeira pelo Conselho de Direitos Humanos (órgão que se submete à Assembleia Geral) em 23 de março de 2011, por meio da resolução 16/1.

Considerando a referência a essa aprovação anterior pelo Conselho de Direitos Humanos, entende-se ser necessário tecer algumas considerações acerca do processo de elaboração da DEFDH.

Primeiramente, é preciso salientar que o Conselho de Direitos Humanos incumbiu o Comitê Consultivo (órgão criado em substituição à Subcomissão de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos encerrada em agosto de 2006, que funciona como provedor de conhecimento técnico em matéria de direitos humanos e que opera apenas quando acionado pelo Conselho de Direitos Humanos) da tarefa de elaborar um instrumento internacional que tratasse exclusivamente do tema da EDH,

a fim de sinalizar para a comunidade internacional a importância dela para o aprimoramento da proteção e promoção dos direitos humanos.

No exercício de suas funções, o Comitê Consultivo iniciou os trabalhos em agosto de 2008, durante sua 4ª sessão, buscando, em primeiro lugar, em atendimento ao princípio da participação adotado pela ONU desde 2006 e reiterado pelo Conselho de Direitos Humanos na sua Resolução n. 6/10, ouvir as partes interessadas, para elencar os elementos da EDH que deveriam estar contidos no anteprojeto da DEFDH.

O processo de elaboração do anteprojeto da DEFDH contou com a participação (no sentido de delinear o conteúdo da Declaração) de Estados membros, organizações internacionais e regionais, Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, instituições nacionais de direitos humanos e organizações da sociedade civil, incluindo ONGs.

Discorrendo acerca desse processo, convém aclarar que o primeiro passo foi decidir a forma através da qual esses atores iriam contribuir. Pensando sobre a coleta de informações, o Comitê Consultivo decidiu disponibilizar formulários de consultas (questionários) aos governos, organizações internacionais, instituições nacionais de direitos humanos e sociedade civil, elaborando, para tanto, não só as perguntas como também um documento com os elementos do marco conceitual para guiar as possíveis respostas.

Com os questionários prontos, no caso, dois questionários, um dirigido aos governos e às instituições nacionais de direitos humanos, e outro às organizações internacionais e à sociedade civil, o segundo passo foi obter as respostas àqueles. Como resultado da coleta de informações, o Comitê Consultivo recebeu 149 respostas, representando contribuições de 75 Estados diferentes, de várias organizações internacionais e de uma gama variada de ONGs com escopos distintos.

Por fim, a fase final de coleta das contribuições dos Estados, das instituições nacionais de direitos humanos, das organizações internacionais e da sociedade civil culminou no Seminário a respeito da Declaração da ONU sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, conhecido como Seminário de Marrakesh, realizado em Marrakesh/Marrocos, em julho de 2009, o qual constituiu uma grande oportunidade para discutir os preparativos da Declaração. Tal Seminário contou com a participação de 94 pessoas representando 34 Estados e 24 organizações internacionais e ONGs. Assim, foi encerrada a primeira fase de participação, com a elaboração do anteprojeto, o qual continha 37 parágrafos.

Tal documento fora apresentado pelo Comitê Consultivo em dezembro de 2009, a partir de quando se iniciou a segunda fase de participação, com vistas à elaboração do projeto da DEFDH, abrindo prazo para comentários justamente ao anteprojeto. Com o anteprojeto pronto, o Comitê Consultivo recebeu apenas 10 colaborações, referentes, por exemplo, à exclusão ou à inclusão de temas ou mesmo de termos. Após ter ouvido os participantes, o Comitê Consultivo concluiu os trabalhos em janeiro de 2010, quando, inclusive, submeteu o projeto da DEFDH, que contava com 43 artigos, ao Conselho de Direitos Humanos, que o aprovou sem votações no mesmo período.

Em sua 13^a sessão, o Conselho decidiu não só aprovar o projeto da DEFDH, como também criar (através da Resolução 13/15) um grupo de trabalho de composição aberta para negociar, finalizar e submeter ao Conselho o projeto final dessa Declaração. Tal grupo de trabalho cumpriu dias de trabalho programados e ainda períodos de consultas informais sobre o texto submetido pelo Comitê Consultivo, no período de 2010 a 2011, sendo que, concluídas as sessões programadas, tal grupo focou na revisão da primeira versão do texto de sua autoria, texto este mais sucinto que o documento preparado pelo Comitê Consultivo.

Após concluir sua revisão, o grupo de trabalho submeteu seu projeto de DEFDH, o qual foi aprovado pelo Conselho de Direitos Humanos, sem votação, em 23 de março de 2011.

Depois de um período de análise de seu conteúdo, a DEFDH foi adotada, enfim, pela Assembleia Geral pelo meio e na data acima mencionados, entrando em vigor imediatamente.

Compreendido um pouco desse processo de elaboração, pode-se afirmar que a DEFDH, objeto de análise aqui, consiste, portanto, no texto final mais conciso, aprovado em março de 2011 pelo Conselho de Direitos Humanos, que contém 14 artigos.

Além disso, convém frisar que a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, cujo objeto é, como revela sua designação, a educação e a formação em direitos humanos, em outros termos, a EDH, embora constitua norma *soft law*, quer dizer, que não tem força vinculante, tem grande relevância no cenário internacional e ainda no âmbito nacional, pois, constitui um ponto de referência na educação e formação para a defesa, proteção e promoção dos direitos humanos. Como diz Gomes (2013, p. 21, grifo da autora), “A existência da

referida Declaração, embora constitua *soft law*, permite à EDH agir e criar mecanismos de ação com maior autoridade, bem como exigir maior empenhamento de todos os atores”.

Deveras, cuida-se de documento normativo que contribui, sobremaneira, como será constatado a partir da análise, em conjunto com os demais instrumentos pertencentes ao quadro da ONU analisados neste trabalho, para o comprometimento dos atores envolvidos com a efetivação da EDH e, em última instância, para a construção de uma cultura de direitos humanos, haja vista que a DEFDH, consoante fala Gama (2012, p. 99), “[...] ratifica o processo de educação internacional de EDH já em andamento”.

Logo após essas reflexões iniciais, deve-se frisar quem é (ou são) o(s) emissor(es), assim como o(s) receptor(es) da mensagem veiculada na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos.

A partir do que já foi exposto, resta claro que a ONU é a emissora da mensagem contida nesta Declaração, pois, os dois órgãos que a aprovaram, seja previamente (fala-se do Conselho de Direitos Humanos), ou por último (no caso, a Assembleia Geral), pertencem à referida organização.

No que diz respeito aos destinatários da mensagem, é preciso esclarecer que eles são muitos e são apontados desde o texto da Resolução ao texto da Declaração em si. Ainda assim, é possível indicar os principais atores envolvidos, são eles: Estados; diversos atores sociais; e ainda as Nações Unidas e as organizações internacionais e regionais.

Como está previsto no art. 7º, § 1º, da DEFDH, os Estados e, onde couber, as autoridades competentes, são os principais responsáveis por promover e garantir a educação e a formação em direitos humanos.

Ademais, conforme estabelece o art. 10, § 1º, da DEFDH, os diversos atores sociais, como as instituições educativas, os meios de comunicação, as famílias, as comunidades locais, as instituições da sociedade civil, em especial as organizações não governamentais, os defensores dos direitos humanos e o setor privado, podem contribuir, de forma significativa, para promover a educação e a formação em direitos humanos.

Outrossim, de acordo com o art. 11 da Declaração, tem-se que a ONU e as organizações internacionais e regionais devem ofertar a educação e a formação em

direitos humanos a seu pessoal civil, bem como ao pessoal militar e policial que lhes preste serviços.

Além desses atores envolvidos com a promoção da educação e da formação em direitos humanos, precisa-se destacar, como destinatários da mensagem ainda, mencionados no § 2º da Resolução 66/137, os governos, os organismos e as organizações do sistema da ONU, e ainda as organizações intergovernamentais e não governamentais aos quais a Assembleia Geral convida a intensificar esforços para difundir a DEFDH e promover o respeito por ela e sua compreensão a nível universal.

No que diz respeito às condições de produção, há de se sublinhar, além das informações sobre a aprovação da Resolução e da Declaração propriamente dita (quando foram aprovadas, por que órgão, dentre outros), a indicação do motivo/da razão para estabelecer a DEFDH, constante no preâmbulo:

[...] [A Assembleia Geral] *Movida pela vontade* de dar à comunidade internacional um sinal claro para intensificar todos os esforços relativos à educação e à formação em direitos humanos mediante um compromisso coletivo de todas as partes interessadas⁵³ [...] (ONU, 2012, p. 2, tradução nossa, grifo do autor).

No que tange às condições de recepção, por sua vez, é preciso destacar a preocupação com a difusão da DEFDH e com a promoção do respeito por ela e de sua compreensão a nível nacional, já mencionada e constante no preâmbulo, assim como a preocupação com a adoção de medidas adequadas para assegurar a aplicação eficaz e o monitoramento desta Declaração, e ainda facilitar recursos necessários para isso, conforme o artigo 14.

Com esses esclarecimentos, pode-se cuidar da análise da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos a partir dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, com vistas a desenvolver as categorias “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

⁵³ No texto original: “[...] *Movida por la voluntad* de dar a la comunidad internacional una señal clara para intensificar todos los esfuerzos relativos a la educación y la formación en materia de derechos humanos mediante un compromiso colectivo de todas las partes interesadas [...]” (ONU, 2012, p. 2, grifo do autor).

De pronto, deve-se registrar que o tema “direitos humanos” está presente na Declaração sob análise, de modo explícito, já desde o preâmbulo.

Com efeito, no preâmbulo, reafirmam-se “[...] os propósitos e princípios da Carta da ONU relativos à tarefa de promover e fomentar o respeito de todos **os direitos humanos** e todas as liberdades fundamentais **de todos**, sem distinção [...]”⁵⁴ (ONU, 2012, p. 1, grifos nossos), frisando-se que tais direitos são de todos.

A partir daí, já se vislumbra a referência aos instrumentos internacionais de direitos humanos, no caso à Carta da ONU, porém, outras normas são mencionadas, destacando-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

Como é possível observar, a DUDH foi expressamente citada em todos os cinco documentos da ONU que foram analisados nesta tese, sendo que a DEFDH trata dela especialmente no artigo 4º (em que se afirma que a educação e a formação em direitos humanos deve se basear em seus princípios), o que ratifica o que disse Trindade (2000) sobre tal Declaração, que ela é base da construção de toda uma sistemática para a promoção e proteção da dignidade e bem-estar dos indivíduos e das sociedades em que estão inseridos.

A menção ao PIDESC, Pacto que trata especificamente dos direitos de segunda dimensão, é relevante para reforçar o reconhecimento, na Declaração em questão, dos direitos econômicos, sociais e culturais, sendo válido sublinhar que, nela, trata-se de um direito social em específico, no caso, a educação em direitos humanos – no documento, denominada de “educação e formação em direitos humanos”. E, ao cuidar desse direito, a DEFDH reafirma, em seu artigo 7º, § 3º, um dos princípios dos direitos sociais, qual seja, o princípio da aplicação progressiva, do qual decorrem, como já dito na introdução, segundo Piovesan (2012), os princípios da proibição do retrocesso social e da proibição da inação estatal. Eis a redação desse dispositivo:

Os Estados devem adotar medidas, individualmente e com a assistência e a cooperação internacionais, para garantir, até o máximo de recursos que disponham, a aplicação progressiva da educação e formação em direitos

⁵⁴ No texto original: “[...] los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas relativos a la tarea de promover y fomentar el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos sin distinción [...]” (ONU, 2012, p. 1).

humanos, através dos meios adequados, em particular a adoção de políticas e medidas legislativas e administrativas⁵⁵ (ONU, 2012, p. 5, tradução nossa).

Por seu turno, a alusão ao Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, documento analisado na seção anterior, é feita no art. 8º, § 1º, da DEFDH, em que os Estados são lembrados de tê-lo em conta na formulação de estratégias e políticas e, conforme o caso, de programas e planos de ação para ofertar a educação e a formação em direitos humanos.

Além disso, é importante ressaltar que os direitos humanos são tidos, como consta no Preâmbulo da DEFDH, como tema dos planos de estudos de todas as instituições de ensino, o que requer recordar que os direitos humanos são tidos como tema global da atualidade, segundo Alves (2015), integrando, inclusive, a lista aberta de temas do Estado constitucional, que é mencionada por Häberle (2007). Os direitos humanos são ainda, sem olvidar que constituem objeto da EDH, objetivos da educação, e, como tal, devem ser aprendidos na escola (HÄBERLE, 2009a).

Merece realce ainda a referência, constante no Preâmbulo da DEFDH, ao fim de alcançar uma concepção comum – relembre-se que a DUDH já falava de uma concepção comum dos direitos do Homem – e uma tomada de consciência coletiva que permitam consolidar o compromisso universal em favor dos direitos humanos, revelando, portanto, a intenção de construir uma cultura de direitos humanos.

Além do que foi exposto, convém observar que as características (no documento, usa-se o termo “princípios”) dos direitos humanos, ou seja, a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência, expressas antes, por exemplo, na Declaração e Programa de Ação de Viena, são reafirmadas na DEFDH, em seu artigo 1º, § 2º. À universalidade, dá-se especial ênfase ainda em seu artigo 5º, § 3º.

Ante o exposto, tratando os direitos humanos, cujas características são a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência, como direito de todos e ainda para todos – no artigo 5º, § 4º, fala-se da realização de todos os direitos humanos ‘para’ todos –, num contexto de desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos, a partir da educação e da formação em direitos humanos em cuja base estão os princípios da DUDH e de outras recomendações e tratados que encerram

⁵⁵ No texto original: “Los Estados deben adoptar medidas, individualmente y con la asistencia y la cooperación internacionales, para garantizar, hasta el máximo de los recursos de que dispongan, la aplicación progresiva de la educación y la formación en materia de derechos humanos a través de los medios adecuados, en particular la adopción de políticas y medidas legislativas y administrativas” (ONU, 2012, p. 5).

concepção similar, verifica-se que a DEFDH encerra uma “concepção de direitos humanos”, claramente, universalista.

O tema “educação”, por sua vez, também se encontra presente na DEFDH, contudo, como este documento normativo trata especificamente da educação em direitos humanos, são poucas as referências à educação em geral. Apesar disso, mesmo que, por vezes, haja certa confusão com a EDH, podem ser enfatizadas algumas questões referentes a esta.

Em primeiro lugar, compete frisar que a DEFDH, perceptivelmente, considera a distinção entre educação e ensino, pois, já no preâmbulo, reporta-se a ambos – no texto analisado (em espanhol), constam os termos “la enseñanza” e “la educación”. A título de recordação, a educação diz respeito a uma prática que vai além do âmbito escolar enquanto que o ensino abarca as atividades realizadas neste âmbito (BORGES, 2009).

Além do mais, é preciso ressaltar que a educação é tida, no documento em apreço, não apenas como instrumento como também como direito. Corroborando essa afirmação, destacam-se partes do preâmbulo da DEFDH:

[...] *Reafirmando também* que tanto os indivíduos como as instituições devem promover, mediante o ensino e a educação, o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, *Reafirmando, além do mais*, que toda pessoa tem direito à educação [...] ⁵⁶ (ONU, 2012, p. 2, tradução nossa, grifos do autor).

Visivelmente, a educação é considerada um meio para promoção do respeito dos direitos humanos, mas também um direito.

Cuidando a DEFDH de uma educação que, como se verá mais adiante, almeja desenvolver uma cultura universal de direitos humanos, dentre outros fins, logo, que constitui instrumento para consecução de outros direitos humanos, inúmeras outras passagens poderiam ser citadas nessa direção. Já reconhecendo a educação expressamente como direito, têm-se poucos dispositivos, podendo-se destacar ainda o artigo 1º, § 3º, da DEFDH, no qual se afirma que o desfrute dos direitos humanos, em especial do direito à educação, facilita o acesso à educação e à formação em direitos humanos.

⁵⁶ No texto original: “*Reafirmando también* que tanto los individuos como las instituciones deben promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, / *Reafirmando además* que toda persona tiene derecho a la educación [...]” (ONU, 2012, p. 2, grifos do autor).

No que concerne às finalidades da educação, considerando que, na DEFDH, são indicadas especificamente as da educação e formação em direitos humanos, deixa-se para tratar delas a seguir, quando da consideração da categoria “educação em direitos humanos”.

Outra questão relevante – embora já subentendida pela consideração da distinção entre educação e ensino – sobre a educação é que a DEFDH não cuida apenas da educação escolar, mas também da educação não formal e informal, o que está claro no artigo 3º, § 2º, da DEFDH, no qual, apesar de se falar da educação e da formação em direitos humanos, realça-se que ela diz respeito a todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior), e todas as formas de educação, seja no âmbito escolar, extraescolar ou ainda não escolar.

Não havendo mais o que enfatizar sobre o tema educação, verifica-se que não há elementos bastantes para proclamar a “concepção de educação” subjacente à DEFDH (se emancipatória ou não), contudo, cuidando tal documento da EDH, pensa-se que não poderia ser outra a não ser emancipatória, afinal, a educação para a domesticação seria contrária aos objetivos dessa educação.

Apesar disso, é de se ressaltar que há alguns indícios, expressos em dispositivos que versam sobre a EDH, de que se requer uma educação emancipatória, por exemplo, a afirmação, no artigo 5º, § 2º, da DEFDH, que é preciso levar em consideração as dificuldades e os obstáculos que enfrentam as pessoas e os grupos vulneráveis, assim como suas necessidades e expectativas (em outras palavras, deve-se considerar a realidade, em particular dos “oprimidos”), e fomentar seu empoderamento (enxergando-se os educandos como sujeitos). Não é demais lembrar que uma educação problematizadora (FREIRE, 2017), de caráter reflexivo, requer um constante ato de desvelar a realidade, estimulando, além da reflexão, a ação sobre esta; e, ademais, orienta-se no sentido da conscientização e emancipação dos educandos.

Como se pode depreender desde o título do documento sob análise, o tema “educação em direitos humanos” resta expresso na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, na verdade, constitui o objeto dela, sendo tal educação, porém, referida de modo diverso, no caso, em associação à formação, como “educação e formação em direitos humanos”.

Dito isso, convém salientar que a educação e a formação em direitos humanos são apresentadas, já no Preâmbulo da DEFDH, como instrumento direcionado para a promoção, a proteção e a realização efetiva de todos os direitos humanos, devendo tal educação orientar-se, dentre outros, na direção do pleno desenvolvimento da pessoa humana e do sentido de sua dignidade e do fomento dos direitos humanos, e abarcar – eis alguns de seus conteúdos – a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social. Ainda, é preciso sublinhar que essa educação deverá ser promovida em todos os níveis, notabilizando-se, como consta no Preâmbulo ainda, a execução do PMEDH pelos Estados.

Consoante a DEFDH, mais especificamente seu artigo 1º, § 1º, tal educação constitui ainda um direito, de modo que “Toda pessoa tem direito a possuir, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, e deve ter acesso à **educação e formação em direitos humanos**”⁵⁷ (ONU, 2012, p. 2, tradução nossa, grifo nosso).

Deve-se frisar que, de acordo com o artigo 1º, § 2º da DEFDH, a educação e a formação em direitos humanos são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de todas as pessoas, conforme os princípios dos direitos humanos, sendo que o desfrute efetivo destes, por sua vez, em especial do direito à educação, como prevê o artigo 1º, § 3º da Declaração, facilita o acesso à educação e à formação em direitos humanos. Tratar-se-ia de educação e formação em direitos humanos como instrumento para realização de outros direitos humanos, bem como de efetivação de direitos humanos com vistas a facilitar o acesso a essa educação, quer dizer, têm-se “duas vias” cuja interseção seria uma só: resguardar a dignidade humana.

Apesar de já terem sido apontados alguns indícios do que se entende, no documento em pauta, por educação e formação em direitos humanos, sua definição começa a ser traçada no artigo 2º da DEFDH, em cujo § 1º se afirma que

A educação e a formação em direitos humanos são integradas por um conjunto de atividades educativas e de formação, informação, sensibilização e aprendizagem que têm por objetivo promover o respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, contribuindo, assim, entre outras coisas, para a prevenção de abusos e violações de direitos humanos ao proporcionar às pessoas conhecimentos, capacidades e

⁵⁷ No texto original: “Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos” (ONU, 2012, p. 2).

compreensão e desenvolver atitudes e comportamentos para que possam contribuir para a criação e promoção de uma cultura universal de direitos humanos⁵⁸ (ONU, 2012, p. 3, tradução nossa).

É de se observar que esse conceito traz elementos já referidos em documentos anteriores, por exemplo, a afirmação de que a EDH vai além da aquisição de conhecimentos, envolvendo o fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; mas também novos elementos, tal qual a indicação de que contribui para a prevenção dos abusos e das violações de direitos humanos, expandindo, assim, sua definição. Sobre esse último aspecto, importa recordar as palavras de Borges (2008) no sentido de que a EDH é o principal instrumento de prevenção de violações.

À definição de EDH é acrescentada, como explica Gama (2012), a sugestão de definição trazida pela Anistia Internacional em seu relatório, incluída no artigo 2º, § 2º da DEFDH, afirmando que ela engloba: a educação sobre os direitos humanos (no sentido de que devem ser facilitados o conhecimento e a compreensão das normas e dos princípios de direitos humanos, dos valores que sustentam e dos mecanismos que os protegem); a educação por meio dos direitos humanos (significando que se deve aprender e ensinar respeitando os direitos dos educadores e dos educandos); e a educação para os direitos humanos (destinada a possibilitar que as pessoas desfrutem de seus direitos e os exerçam, e ainda respeitem e defendam os direitos dos demais).

Complementando a definição de EDH, a DEFDH estabelece, em seu artigo 3º, § 1º, que a educação e a formação em direitos humanos constituem um processo que se prolonga por toda a vida, quer dizer, que é permanente; e afeta todas as idades, o que faz lembrar a epígrafe de Paracelso, citada por Mészáros (2019, p. 47), de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, salientando que ninguém passa horas sem aprender nada. A grande questão, segundo Mészáros (2019), seria: o que é que se aprende? Devendo-se questionar ainda se essa aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos ou está a

⁵⁸ No texto original: “La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos” (ONU, 2012, p. 3).

serviço da perpetuação da “ordem social alienante”. À vista disso, cabe frisar o fato de que a EDH é um processo permanente.

Ainda, é oportuno enfatizar, conquanto já tenha havido menção anterior a isto, com base no artigo 3º, § 2º, da DEFDH, que a educação e a formação em direitos humanos dizem respeito a todos os setores da sociedade e a todos os níveis de ensino, considerando a liberdade acadêmica, e mesmo a todas as formas de educação, formação e aprendizagem, seja no âmbito escolar, extraescolar ou não escolar, tanto no setor público quanto privado. Incluem ainda a formação profissional, a educação contínua, a educação popular e atividades de informação e conscientização do público em geral.

Outrossim, tal educação e formação devem empregar linguagens e métodos adaptados aos grupos a que se dirigem tendo em conta suas necessidades e condições específicas, conforme previsto no art. 3º, § 3º, da DEFDH.

Além do mais, a educação e a formação em direitos humanos, que, como já mencionado, devem se basear nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais instrumentos e tratados pertinentes, consoante o artigo 4º da DEFDH, devem visar ao alcance de cinco objetivos principais, são eles: 1) a conscientização, fomentando-se o conhecimento, a compreensão e a aceitação das normas e dos princípios universais de direitos humanos, sem olvidar as garantias de proteção destes nos níveis internacional, regional e nacional; 2) o desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos em que todos estejam conscientes de seus direitos e de suas obrigações quanto aos direitos dos demais; 3) o exercício efetivo dos direitos humanos; 4) a garantia de oportunidades iguais a todos; e 5) a contribuição para a prevenção das violações de direitos humanos.

É relevante sublinhar, tal qual faz Gomes (2012), que o artigo 4º foi mantido exclusivo pelos redatores para possibilitar diferenciar a EDH de outras formas e processos educacionais, como a educação para a paz. Para esse autor, a educação para a paz transmite valores condizentes com os do Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas, se não fizer referência aos direitos do Homem, não poderá ser considerada EDH diretamente (GOMES, 2012). Ele acrescenta que a paz é um dos objetivos da EDH, no entanto, os caminhos para chegar a ela podem não só ser diferentes como contrários aos direitos humanos.

Considerando essa diferenciação, mas sem desconsiderar que a paz é importante fim a ser alcançado pela educação em direitos humanos também, entende-

se que, em uma educação e formação em direitos humanos, o ponto central realmente é ensinar e aprender os direitos humanos, direitos estes que são atribuídos às pessoas justamente por sua condição de ser humano, cujo fundamento é a dignidade humana. Segundo Vivaldo (2009), a EDH é compreendida, hoje, como um conjunto de processos de educação formal e não formal o qual se orienta para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana. Não perdendo de vista a paz, frisa-se que, de acordo com Piovesan (2009), os direitos humanos, na verdade, se inspiram em uma dupla vocação: afirmar a dignidade humana, mas também prevenir o sofrimento humano – isto requer prevenir a guerra, a violência, enfim, tudo o que viole a dignidade do Homem e lhe inflinja sofrimento.

O artigo 5º da DEFDH traz ainda questões relevantes sobre a EDH. De pronto, no § 1º, enfatiza-se que a educação e a formação em direitos humanos devem se basear nos princípios da igualdade (especialmente entre meninas e meninos, e mulheres e homens), da dignidade humana, da inclusão e da não discriminação. Já no § 2º, evidencia-se que a educação e a formação em direitos humanos devem ser acessíveis e disponíveis a todos, levando em conta as dificuldades e os obstáculos particulares que enfrentam as pessoas e os grupos em situações de vulnerabilidade e ainda suas necessidades e expectativas, a fim de fomentar o empoderamento e o desenvolvimento humano, contribuindo para eliminar as causas da exclusão ou marginalização e permitir a todos o exercício de seus direitos. No § 3º, revela-se preocupação com o resguardo da diversidade, na medida em que se afirma que a educação e a formação em direitos humanos devem abarcar e enriquecer a diversidade (de civilizações, religiões, culturas etc.). Adicione-se, como consta no § 4º, que a educação e a formação em direitos humanos devem ter em consideração as diferentes circunstâncias econômicas, sociais e culturais de cada pessoa.

No artigo 6º, § 1º, da DEFDH, diz-se que a educação e a formação em direitos humanos devem aproveitar e usar as novas tecnologias da informação e as comunicações, assim como os meios de comunicação para promover os direitos humanos, o que é bastante adequado ao contexto atual, em que se vivencia a cibercultura (SANTAELLA, 2007). Ademais, no § 2º do artigo 6º, fala-se do uso das artes como meio de formação e conscientização na esfera dos direitos humanos.

No mais, a DEFDH evidencia que os Estados são os principais responsáveis pela promoção e pela garantia da educação e formação em direitos humanos, sendo a implementação da EDH por eles tratada do artigo 7º ao 9º, e ainda,

conforme exposto acima, que diversos atores sociais contribuem para promover a educação e a formação em direitos humanos (artigo 10), e que a ONU e as organizações internacionais e regionais devem ofertar tal educação a seu pessoal civil e ainda ao pessoal militar e policial. Além disso, são postos em destaque a cooperação internacional, mencionada no artigo 12 da DEFDH, e os mecanismos internacionais e regionais de direitos humanos, aludidos no artigo 13 da Declaração.

Bem, conforme prevê o artigo 12, § 1º, da DEFDH, a cooperação internacional deve se dar em todos os níveis e respaldar/reforçar as atividades nacionais, quando for o caso, locais, dirigidas a ofertar a educação e formação em direitos humanos. E, segundo o artigo 13 da mencionada Declaração, os mecanismos internacionais e regionais de direitos humanos devem ter em conta, em seu trabalho, justamente a educação e a formação em direitos humanos (§ 1º), incentivando-se os Estados a incluírem informações sobre as medidas adotadas nesse campo nos relatórios que apresentam aos mecanismos mencionados.

Diante do que foi exposto, infere-se que “a concepção de EDH” promovida na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos é universalista porque as atividades que essa educação fornece visam a promover o respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos, e ainda a proporcionar às pessoas conhecimentos, capacidades, compreensão, atitudes e comportamentos que contribuam para a criação e a promoção de uma cultura universal de direitos humanos. É de se frisar ainda que a educação que se requer ampara-se em outros documentos, os quais encerram uma concepção universalista tanto dos direitos humanos como da educação em direitos humanos, como a DUDH e o PMEDH. Apesar dessa concepção universalista, como já se observou em outros documentos, há resguardo da diversidade (vide o art. 5º, § 3º, por exemplo).

Por último, faz-se necessário dizer que o tema “formação de professores” é tratado de modo explícito na Declaração de que se fala. No artigo 3º, § 2º, da DEFDH, por exemplo, diz-se que a educação e a formação em direitos humanos incluem a formação de professores. Aliás, há menção expressa, na DEFDH, à formação de professores em direitos humanos, tal como em seu artigo 7º, § 4º:

Os Estados e, conforme o caso, as autoridades governamentais competentes devem garantir a formação adequada em direitos humanos [...] dos funcionários e empregados públicos, juízes, agentes de manutenção da ordem pública e pessoal militar, assim como promover **a formação adequada em direitos humanos de professores, formadores e outros**

educadores, e pessoal privado que desempenhem funções às custas do Estado⁵⁹ (ONU, 2012, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

À vista disso, constata-se que a DEFDH revela preocupação com a formação de docentes em direitos humanos, porém, não fornece elementos bastantes para dizer qual é “a concepção de formação de professores em direitos humanos” (se emancipatória ou não). Entretanto, pensando uma formação em direitos humanos, atreve-se a dizer que seria condizente uma concepção emancipatória, que tivesse em mente a formação de sujeitos empoderados e conscientes.

Em face do exposto, para concluir, é possível afirmar que a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, aprovada em 2011, conquanto não constitua norma *hard law* (obrigatória), contribui para a construção da cultura de direitos humanos na medida em que, além de deixar claro que um de seus fins é justamente a construção dessa cultura, reforça elementos conceituais da EDH (por exemplo, que ela abrange mais que a aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos) e acrescenta outros (exemplificando, que ela engloba a educação sobre os direitos humanos, a educação por meio dos direitos humanos e a educação para os direitos humanos, e tem uma faceta particularmente preventiva). A DEFDH, ainda, reitera normas de direitos humanos (como a DUDH) e mesmo princípios e características deles (tal qual a universalidade), o que faz lembrar que “A construção de uma socialização pertinente dos Direitos Humanos implica relevar as conquistas já acumuladas considerando os processos de seu alargamento, ao longo da História [...]” (SILVEIRA, 2007, p. 272).

Sendo assim, mesmo que haja alguma norma anterior sustentando a EDH – e sabe-se que há um bom número delas, algumas já analisadas aqui –, entende-se que é bom e preciso sempre, ainda mais diante de tantas ameaças à humanidade e aos direitos humanos, somar ao que já existe no campo. O exercício da repetição de, entre outros, conceitos, princípios e valores dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, tende a ser o exercício de difusão da cultura pretendida – recorde-se que a concepção de cultura envolve três aspectos, quais sejam, tradição,

⁵⁹ No texto original: “Los Estados y, según corresponda, las autoridades gubernamentales competentes deben garantizar la formación adecuada en derechos humanos y, si procede, en derecho internacional humanitario y derecho penal internacional, de los funcionarios y empleados públicos, los jueces, los agentes del orden y el personal militar, así como promover la formación adecuada en derechos humanos de maestros, instructores y otros educadores y personal privado que desempeñen funciones a cuenta del Estado” (ONU, 2012, p. 5).

inovações e pluralismos (CANOTILHO, 2017) –, isto é, de respeito do Homem e de seus direitos.

Embora as normas sejam elementos culturais, sabe-se que os direitos precisam de efetivação e, para tanto, no caso da DEFDH, preveem-se medidas para concretização da educação e da formação em direitos humanos, por exemplo, com base em seu artigo 9º, os Estados devem fomentar a criação, o desenvolvimento e o fortalecimento de instituições nacionais de direitos humanos. Observando que a DEFDH – mas, não só ela, haja vista que os outros documentos analisados também têm o Estado como destinatário de suas mensagens – reconhece que será difícil uma efetiva implementação da EDH sem o impulso do Estado (GOMES, 2013), é de suma importância analisar a normativa interna sobre educação em direitos humanos e formação de professores para seu ensino, o que será tratado a seguir.

3.2 A educação em direitos humanos e a formação de docentes em tais direitos no ordenamento jurídico brasileiro: na realidade, poucos documentos as preveem e observam a interação entre os ordenamentos interno e internacional

Como descrito no início deste capítulo, nesta seção, serão examinados cinco documentos que integram a ordem jurídica nacional, são eles: a Lei 9.394/1996 (conhecida como LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

3.2.1 O objeto de estudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): contribuindo menos do que poderia para uma cultura de direitos fundamentais

Antes de qualquer coisa, deve-se esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que será objeto de análise nesta subseção é a que está em vigor atualmente – antes dela, o Brasil contou com duas outras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecidas pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71 –, incluindo as alterações havidas até o presente momento (setembro de 2021),

destacando-se, neste ano, as promovidas pela Lei 14.164, de 10 de junho de 2021, e pela Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021.

Trata-se da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso. Em suma, essa Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em conformidade com o que dispõe o artigo 22, XXIV, da Constituição Federal de 1988, segundo o qual compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Na prática, tal lei regulamenta o sistema educacional do Brasil, disciplinando, como disposto em seu art. 1º, § 1º, a educação escolar, que se desenvolve, principalmente, por meio do ensino, em instituições próprias.

É importante assinalar ainda que a Lei 9.394/96 entrou em vigor na data de sua publicação, conforme estabelece o artigo 91, quer dizer, em 23 de dezembro de 1996, quando foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), o que implica dizer que ela vigora em todo o país desde então, devendo, portanto, ser cumprida por todos que vivem no Brasil.

A partir dessas considerações iniciais, já é possível deduzir quem é o emissor da mensagem contida na citada Lei, no caso, o Estado brasileiro, mais exatamente, de acordo com o mencionado art. 22, XXIV, da CF/88, a União, ente que pode legislar sobre a matéria, sendo válido acrescentar que, com base no art. 48, *caput*, da CF/88, o Congresso Nacional, ao qual cabe dispor sobre todas as matérias de competência da União, e o Presidente da República, a quem cabe sancionar o projeto de lei aprovado pelo Congresso, são também emissores.

Do mesmo modo, pelo que fora exposto acima, pode-se apreender quem é o principal destinatário da mensagem veiculada na Lei 9.394/96: todos os que vivem no território nacional. Apesar de se entender isso, é perceptível que alguns receptores são realçados no texto da Lei, são eles: de modo geral, o Estado (citado, por exemplo, no art. 4º, *caput*, da LDB, que trata de seu dever com a educação escolar pública); de modo específico, os entes federados, ou seja, União, Estados, Distrito Federal e Municípios (tratados no art. 8º da LDB, entre outros, no qual se aborda a organização dos sistemas de ensino por eles) e alguns órgãos do Governo Federal, como o Ministério da Educação (referido, por exemplo, no art. 46, § 4º, da LDB, no que tange à possibilidade de este comutar as penalidades apontadas nos §§ 1º e 3º do artigo por outras medidas); e ainda a família e a comunidade (exemplificando, referenciados

no art. 12, VI, da LDB, em que se ressalta a articulação dos estabelecimentos de ensino com elas), e os envolvidos diretamente no processo educacional, em particular, os educandos (aos quais o inciso VIII do artigo 4º da LDB, por exemplo, faz alusão, assegurando-lhes atendimento em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde), os professores (dos quais, dentre outros, cuida o artigo 13 da LDB, elencando algumas de suas incumbências) e os estabelecimentos de ensino (aludidos, por exemplo, no art. 12 da LDB, em que se enumeram algumas de suas obrigações).

No que concerne às condições de produção da Lei 9.394/96, ganham realce as informações sobre a sanção do texto final (quem a promoveu e quando), que remetem para o processo legislativo, processo este, a título de informação, que embora tenha suas regras essenciais inseridas nos Regimentos Internos das Casas Legislativas, é, originalmente, disciplinado na Constituição Federal de 1988, mais precisamente na Seção VIII (Do processo legislativo) do Título IV (Da organização dos poderes). Apesar de esse assunto não ser objeto de estudo aqui, é relevante aclarar que o processo legislativo compreende, segundo o art. 59 da CF/88, a elaboração de emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções. Ademais, é pertinente frisar, conforme estabelecido no art. 61, *caput*, da CF/88, que

A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição (BRASIL, [2020], p. 35).

No caso da Lei 9.394/96, é preciso enfatizar que o projeto de Lei aprovado foi de iniciativa do Senado, especificamente do senador Darcy Ribeiro, tanto que tal Lei é conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. Seu projeto, no entanto, não foi o inicial, menos ainda aprovado em sua totalidade, pois, sofreu alterações.

A partir dessa assertiva, faz-se imprescindível esclarecer como foi o processo de elaboração da terceira LDB brasileira – vale recordar que a primeira LDB foi criada por meio da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart; e a segunda, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971,

sancionada pelo presidente Emílio Médici; e a terceira, em vigor, é justamente a que está sendo analisada nesta subseção.

Com a promulgação da CF/88, teve início o processo de tramitação, no Congresso ordinário, de um projeto de LDB, sendo que o primeiro substitutivo ao projeto foi de iniciativa da Câmara dos Deputados, na verdade, foi apresentado pelo deputado Jorge Hage, com o apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Tal substitutivo foi aprovado pela Comissão de Educação no segundo semestre de 1990, mas, entrou na ordem do dia somente em maio de 1991. Após um período de quase paralisação da tramitação do projeto e, ainda, de mudanças no governo federal (abertura do processo de *impeachment* do presidente Collor e posse do vice Itamar Franco), em 01 de dezembro de 1992, o Plenário da Câmara aprovou o substitutivo de Lei n. 1.258/1988 (texto Jorge Hage).

Ocorre que, em fevereiro de 1993, um novo projeto de LDB foi apresentado, neste caso, pelo senador Darcy Ribeiro, e aprovado pela Comissão de Educação do Senado, com um eixo orientador diverso do que tinha o projeto gestado na Câmara, sobretudo, no que dizia respeito à diminuição das responsabilidades do Estado em relação à educação, sustentando-se, por exemplo, apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito. Em 1994, o projeto da Câmara foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro o qual fora modificado, posteriormente, tanto pelo Senado, incorporando diversas sugestões, a maioria oriunda do Ministério da Educação (MEC); quanto pela Câmara, notadamente, pelo relator José Jorge, que preservou a maioria dos pontos incluídos pelo senador Darcy Ribeiro. Após essas alterações, em 17 de dezembro de 1996, com um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi votado na Câmara e aprovado.

No contexto de sua aprovação, deve-se recordar, quanto à educação em direitos humanos, a comunidade internacional já contava com a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a EDH (1995-2004) e ainda três dos documentos analisados na seção anterior, quais sejam: a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974); e a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995).

Como condição de recepção, em verdade, mais no sentido de os receptores terem de observar a Lei 9.394/96 porque obrigatória, destaca-se a informação contida no artigo 91 da LDB, sobre sua entrada em vigor na data de sua publicação.

Levando em conta essas considerações iniciais e se esclarecendo que a LDB contém 92 (noventa e dois) artigos, distribuídos em 9 títulos (Da Educação; Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Da Organização da Educação Nacional; Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; Dos Profissionais da Educação; Dos Recursos Financeiros; Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias), pode-se passar à análise da citada Lei a partir dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, com vistas a perquirir as quatro categorias analíticas, lembrando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

De pronto, é necessário esclarecer que o tema “direitos humanos” encontra-se na LDB, porém, a esses direitos só se faz menção expressa uma única vez durante todo o texto, e isso em um parágrafo recentemente acrescentado (em 2014) e alterado (em 2021). Fala-se do artigo 26, § 9º, da LDB, no qual se afirma que

Conteúdos relativos aos **direitos humanos** e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo [currículos da educação básica], observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, [2021a], p. 10, grifo nosso).

Trata-se, sem dúvida, de previsão bastante relevante, pois, sublinha que os direitos do Homem constituem temas – no âmbito internacional, poder-se-ia dizer que constituem tema de legítimo interesse internacional (MAZZUOLI, 2010); e, no plano interno, tema dos fins da educação (HÄBERLE, 2007) – a, sendo incluídos no currículo escolar, serem ensinados e aprendidos desde crianças (a partir da educação infantil). Esse dispositivo ganha ainda mais relevo na sociedade paradoxal em que se vive, em que, como já dito, mas é sempre bom recordar, têm persistido violações graves e maciças dos direitos humanos (TRINDADE, 1997b).

Além da menção explícita aos direitos humanos nesse artigo, depreende-se que há referências implícitas a eles, por exemplo, no art. 27, I, da LDB, no qual, versando sobre as diretrizes que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar, fala-se da difusão de valores fundamentais aos direitos e deveres do cidadão. Há ainda alusão a direitos específicos, como os direitos das crianças e dos adolescentes, conteúdo a ser incluso no currículo do ensino fundamental, conforme prevê o art. 32, § 5º, da LDB.

Pensando sobre as categorias de direitos humanos, é preciso destacar que, ainda que elas não sejam retratadas expressamente, considerando que, ao longo do texto de lei (por exemplo, no art. 3º, XIII, da LDB), trata-se do direito à educação, subentende-se a consideração dos direitos econômicos, sociais e culturais. Ademais, os direitos de primeira dimensão (civis e políticos) também são considerados na LDB, ainda que de forma implícita, por exemplo, no artigo 7º-A, que cuida da liberdade de consciência e crença do aluno, assegurando-lhe o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades.

Note-se que não são expostos o conceito de direitos humanos ou quaisquer de suas características, havendo referência implícita a suas categorias, sendo que o fato de o art. 26, §9º, da LDB, se reportar às diretrizes da legislação correspondente, possibilitando retomar a normativa de direitos humanos, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos cuja “concepção de direitos humanos” é universalista, poderia abrir margem para inferir que a LDB persegue essa concepção, mas, percebe-se que se trata de um elemento apenas, o qual, além de tudo, possibilita a inclusão de um leque muito amplo de normas que não podem (mais acertadamente, não devem) ser agrupadas de forma geral (sem análise individual) como promotoras de uma concepção universalista de direitos humanos. Entende-se, assim, que a LDB carece levar os direitos humanos mais a sério, tratando-os de modo mais robusto, até para que contribua para combater – e não para aprofundar – a ausência de conhecimento acerca deles na educação básica e na educação superior.

Assim sendo, ante a ausência de mais conteúdo para análise, não há como afirmar qual é “a concepção de direitos humanos” que esta Lei encerra.

O tema “educação”, por sua vez, não só está presente na Lei 9.394/96 como constitui seu objeto principal, considerando-se que ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. E, assim sendo, constata-se que a educação é

abordada ao longo de todo o texto da lei, desde seu primeiro título (I – Da Educação) ao último (IX – Das Disposições Transitórias), cabendo destacar alguns dispositivos.

De pronto, precisa-se apontar a definição de educação contida na LDB, constante no artigo 1º, *caput*:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, [2021a], p. 1, grifo nosso).

Note-se que a LDB adota uma concepção ampla de educação, em concordância com Borges (2015a), compreendendo esta uma prática social que extrapola “os muros da escola”; ainda que discipline a educação escolar, como esclarece o § 1º do art. 1º.

É importante frisar que, conforme se verifica ao longo de seu texto, a LDB leva em consideração a distinção entre educação e ensino (por exemplo, no art. 2º, trata de educação, e, no art. 3º, de ensino), usando o primeiro termo (salvo os casos de especificação, por exemplo, “educação escolar”) para se referir, como consta no art. 1º, *caput*, ao processo formativo em geral, concretizado em vários ambientes, e não só na escola; e o segundo, para fazer alusão às atividades que ocorrem no ambiente escolar. Sobre o assunto, vale lembrar as palavras de Borges (2009) no sentido de que “educação” abrange práticas culturais, dos movimentos sociais, entre outras, quer dizer, compreende uma prática social, que se realiza além do espaço escolar, enquanto que “ensino” remete para as atividades realizadas na escola, no âmbito formal.

Além de conceituar a educação, a LDB, perceptivelmente, tomando como base o art. 205 da CF/88, apresenta quais são seus fins, o que faz no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade** o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, [2021a], p. 1, grifos nossos).

De logo, percebe-se que essa redação difere um pouco do texto constitucional, por não afirmar a educação como direito de todos, por focalizar a família antes do Estado, por não fazer referência à colaboração da sociedade e por

revelar os princípios e ideais em que se inspira, respectivamente, de liberdade e de solidariedade humana.

Por outro lado, note-se que a finalidade da educação constitui ponto em comum entre a CF/88 e a LDB. Deveras, ambas as normas – não se perca de vista que a LDB é lei ordinária e que, como tal, observadas a hierarquia das normas no ordenamento jurídico e a supremacia da Constituição, deve observar esta – preveem que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo Lima (2013), esses seriam os três papéis da educação, melhor esclarecendo, para essa autora, a educação tem como primeiro papel possibilitar ao ser humano seu pleno desenvolvimento, devendo, portanto, proporcionar ao estudante sua formação como indivíduo; como segundo, preparar este para o exercício da cidadania, proporcionando ao estudante ambiente para torná-lo cidadão; e como terceiro, qualificar os indivíduos para o trabalho, o que se materializaria com a formação profissional.

Tratando do ensino especificamente, a LDB esclarece, em seu art. 3º, que ele será ministrado com base em alguns princípios, são eles:

[...]

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, [2021a], p. 1-2).

É preciso perceber que esse artigo se alicerça no art. 206 da Constituição Federal de 1988, sendo muitos princípios reiterados, por exemplo, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (previsto no inciso I do supramencionado artigo 3º da LDB e também no artigo 206, I, da CF/88). Deles, para os fins desta análise, merece ênfase o da garantia do direito à educação e à

aprendizagem ao longo da vida, constante no inciso XIII do art. 3º, pois, afirma a educação como direito.

Além disso, importa sublinhar os princípios que a LDB prevê de forma inédita (isso em comparação com a Constituição Federal de 1988): respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; e respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

É de se realçar ainda o artigo 4º da LDB, que, baseando-se também no texto constitucional (principalmente, em seu art. 208), trata do dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivado mediante a garantia de:

[...]

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, [2021a], p. 2).

Nesse dispositivo, há garantias idênticas às elencadas na Constituição Federal de 1988, por exemplo, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 4º, VI, da LDB e art. 208, VI, da CF/88). Porém, há previsão de novas garantias, tal qual a prevista no inciso X do art. 4º (de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua

residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade), o que requer do Estado brasileiro mais prestações para a efetivação do direito à educação. Saliente-se que, se o Estado não cumprir com seu dever de garantir o direito à educação, o cidadão pode ajuizar ação pleiteando seu direito e isso se justifica porque se tem um direito público subjetivo. Com efeito, como já mencionado em outra oportunidade, segundo Borges (2009), a educação é um direito subjetivo tutelado pelo Estado e oponível contra ele.

Sobre o assunto, convém referir o art. 5º da LDB (sem olvidar o § 1º do art. 208 do texto constitucional), cuja redação é:

O acesso à educação básica obrigatória é **direito público subjetivo**, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, [2021a], p. 3, grifo nosso).

Sobre o assunto ainda, recorda-se a explicação de Arnesen (2010) no sentido de que, ao se reconhecer o direito à prestação positiva exigível em face do Estado, é possível falar em direito público subjetivo.

Além do que fora exposto até então, precisa-se sublinhar mais algumas disposições relevantes sobre a educação, vista como direito, mas também como processo a ser desenvolvido, consoante o enfoque dado pela LDB, particularmente no ambiente escolar.

Bem, deve-se ressaltar, conforme estabelece o artigo 7º da LDB, que o ensino é livre à iniciativa privada, embora se requeira o atendimento de algumas condições (por exemplo, autorização de funcionamento pelo Poder Público), o que implica que a educação (notadamente a escolar) passa a ser uma mercadoria vendida no mercado educacional – “educação-mercadoria” como diz Sguissardi (2008) – com autorização do ordenamento jurídico – não só autorização legal como constitucional, pois, o artigo 209, *caput*, da CF/88 contém redação similar.

É necessário consignar ainda que, conforme o artigo 8º da LDB, os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. De modo sucinto, deve-se esclarecer que, na organização da educação nacional, distribuem-se funções entre a União (vide o artigo 9º da LDB), os Estados (vide o artigo 10 da LDB), o Distrito Federal (com base no parágrafo único do artigo 10, recomenda-se ver os artigos 10 e 11 da LDB) e os

Municípios (vide o artigo 11 da LDB), havendo um sistema de ensino próprio para cada um deles. Consoante os artigos 16, 17 e 18 da LDB, têm-se, respectivamente, o sistema federal de ensino, os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, e os sistemas municipais de ensino.

Além dos sistemas de ensino, não se pode deixar de mencionar os estabelecimentos de ensino, os quais, segundo dispõe o artigo 12 da LDB, têm algumas incumbências, por exemplo, a de elaborar e executar sua proposta pedagógica (inciso I), o que requer, certamente, um embasamento teórico e metodológico, que pode ter (ou não) em vista a emancipação; e o de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, o que demanda abrir-se para a realidade fora da escola.

No que concerne aos docentes, importa realçar, com base no art. 13, III, da LDB, que eles devem zelar pela aprendizagem dos alunos, podendo-se inferir, com isso, uma aparente consideração de que estes são sujeitos, e não objetos. Utiliza-se o adjetivo “aparente” porque não se pode desconsiderar que a preocupação com sua aprendizagem pode ter como fim precípua atender às necessidades do mercado, dando prioridade à formação do trabalhador em detrimento da pessoa e do cidadão. Na LDB, inclusive, faz-se uso de algumas expressões que remetem para uma visão, em certa medida, empresarial/comercial da educação, tais como “rendimento escolar” e “desempenho do aluno”.

Embora já tenha sido esclarecido nesta tese, precisa-se repetir que a educação escolar, de acordo com o art. 21 da LDB, compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior.

Sobre a educação básica, cumpre reforçar, com fundamento no artigo 22 da LDB, que ela objetiva desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. E seu currículo, como está disposto no § 1º do artigo 26 da LDB, deve abranger, obrigatoriamente, dentre outros, o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil, o que implica obter conhecimento da realidade, questão essencial em uma educação emancipatória, embora, nesta, se requeira mais que conhecer a realidade – segundo Freire (2011), o educador convida os educandos a desvelarem a realidade, de modo crítico.

Tratando especificamente da oferta da educação básica para a população rural, a LDB, em seu artigo 28, sobreleva que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, em especial conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (inciso I), o que exige respeito ao educando e sua realidade.

Sabe-se que a LDB regulamenta todos os níveis escolares (educação básica e educação superior), porém, para os fins desta análise, não se discorre acerca de cada um deles, enfatizando-se apenas alguns pontos-chave.

Procedendo dessa forma, a respeito da educação básica, frisa-se o ensino médio e duas de suas finalidades, previstas no artigo 35 da LDB: 1) a de preparar o educando para continuar aprendendo, o que, entende-se, demandaria uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2019); e 2) o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sendo a conscientização uma questão central de uma ação cultural para a liberdade (FREIRE, 2011).

Ainda, merece relevo a orientação contida no § 1º do artigo 35-A, de que a parte diversificada dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deve ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, requerendo-se, assim, a observância da realidade. Os currículos do ensino médio deverão ainda considerar a formação integral do aluno, conforme o § 7º do artigo 35-A, de modo a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, o que revela uma preocupação que ultrapassa a formação profissional.

Frise-se ainda que, cuidando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a LDB estabelece, em seu art. 37, *caput*, que ela constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; e ainda, no § 1º do art. 37, que os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, sinalizando, assim, que é importante respeitar o educando e sua realidade.

No que diz respeito à educação superior, como apontamentos de uma educação problematizadora, da qual fala Freire (2017), cabe ressaltar três finalidades

suas, expostas no art. 43, *caput*, da LDB, são elas: 1) estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (inciso I); 2) desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (inciso III); e 3) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os regionais e nacionais (inciso VI).

Ainda, deve-se realçar a definição de universidade contida na LDB, especificamente em seu art. 52 – “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, [2021a], p. 22) –, que remete para uma concepção de instituição universitária como instituição social, assim definida, como diz Borges (2008), por visar à criação de conhecimentos e sua transmissão.

Ante o exposto, com relação à “concepção de educação”, é possível afirmar que a LDB encerra uma concepção ampla de educação, pondo em evidência que esta abrange processos formativos desenvolvidos além do espaço escolar. Ademais, a partir de alguns excertos citados acima, que revelam consideração dos alunos como sujeitos, preocupação com o desenvolvimento de sua autonomia e do pensamento crítico, ou ainda do pensamento reflexivo, bem como conscientização acerca da realidade vivida, apesar de se verificar crescente (por meio das alterações legislativas) influência do pensamento neoliberal e dos interesses capitalistas, infere-se uma concepção emancipatória de educação, que visa à emancipação do sujeito para que se torne responsável pela formação de sua própria história, tornando-o capaz, por exemplo, consoante o art. 35, II, da LDB, de continuar aprendendo.

Quanto ao tema “educação em direitos humanos”, é preciso assinalar, de logo, que ele tem lugar na LDB, porém, não é tratado de modo explícito, e sim implícito. Deveras, não há referência expressa à EDH na Lei em questão, mas, alguns de seus conteúdos e valores, perceptivelmente, fazem-se presentes.

No art. 12, IX, da LDB, enfatiza-se que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, em especial *bullying*, no âmbito das escolas, sendo válido lembrar que a EDH é o principal instrumento de prevenção de violações, como diz Borges (2008), e, além disso, importante instrumento para alcance da paz. A paz, um dos fins da EDH, é citada, inclusive, no inciso seguinte (X) do art. 12, no qual se afirma que os estabelecimentos de ensino devem, justamente, estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

A alusão à educação em direitos humanos resta palpável ainda quando se declara, no já mencionado art. 26, § 9º, da LDB, que os conteúdos relativos aos direitos humanos serão incluídos nos currículos da educação básica. Não é demais rememorar que a EDH envolve a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos.

Merece ênfase ainda o também já citado art. 27, I, da LDB, segundo o qual os conteúdos curriculares da educação básica devem – e esta é uma diretriz – difundir valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Segundo Pessoa (2011, p. 69),

Isto significa dizer que todos os conteúdos curriculares têm que se orientar por esta diretriz que é a difusão dos direitos e deveres do cidadão. O marco legal é [...] expresso e consistente ao estabelecer a vinculação entre direitos humanos e educação básica.

Ainda, é relevante frisar que a EDH visa a formar cidadãos que participem ativamente na vida em sociedade, sendo estreita sua ligação com o regime democrático, até porque, reiterar-se, o terreno democrático é o único espaço propício para o efetivo respeito aos direitos humanos e para a construção da cidadania (LIMA, 2013).

Outro dispositivo da Lei 9.394/96 que deve ser destacado é seu artigo 32, § 5º, supracitado, tendo em vista que ele enfatiza que o currículo do ensino fundamental deve incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, direitos específicos que ganham guarida tanto no âmbito interno (exemplificando, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, expressamente referido no dispositivo, inclusive) quanto internacional (por exemplo, na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989), sendo reconhecidos, portanto, como direitos fundamentais e direitos humanos, respectivamente.

Compete sublinhar também o inciso II do art. 35, no qual se sustenta que o ensino médio terá como finalidade, dentre outras, a preparação básica do educando para a cidadania, cabendo lembrar, em consonância com Mazzuoli (2017), que sem educação em direitos humanos não se pode exercer a cidadania.

Além do mais, tem de se notar a preocupação da LDB com a proteção das minorias, ao estabelecer uma educação especial (modalidade de educação escolar a ser oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme prevê seu art. 58, *caput*) e ainda uma educação bilíngue de surdos (como estabelece o art. 60-A, *caput*, modalidade de educação escolar oferecida a educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas). Há ainda, consoante o art. 78 da LDB, previsão de oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a fim de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

À vista disso, incumbe trazer à tona as palavras de Häberle quando fora entrevistado por Zvonko Posavec, no sentido de que “[...] Os meninos na escola devem aprender os elementos fundamentais de como funciona a democracia e quais são os direitos do próximo a respeitar com tolerância; em especial, que existe uma proteção para as minorias [...]” (VALADÉS, 2009, p. 139).

Quanto à “concepção de educação em direitos humanos”, é preciso reconhecer que, diante da ausência de mais conteúdo para a análise, não há como inferi-la.

Por último, tem de se observar que o tema “formação de professores” consta na LDB, de forma expressa, contudo, nessa Lei, não se trata, sequer de modo implícito, de uma formação docente em direitos humanos, o que acaba contribuindo para a tímida introdução da temática dos direitos humanos nessa formação, como, reitere-se, falam Candau et al (2013), e mesmo para a ausência de vivência com a EDH por parte desses sujeitos, na Universidade, e mesmo de seus (futuros ou atuais) alunos, nas escolas.

A formação de docentes para atuar na educação básica é abordada diretamente no art. 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover **a formação inicial, a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2021a], p. 26, grifos nossos).

Daí, depreende-se que a formação de professores abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Outra questão relevante é que, além da formação de professores da educação básica em nível superior, no caso, em curso de licenciatura plena, admite-se a formação em nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Com efeito, a LDB introduziu institutos superiores de educação, os quais, como prevê em seu art. 63, manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, o que, como já discutido no primeiro capítulo, com base em Saviani (2009), teria sinalizado para uma política tendente a efetuar “um nivelamento por baixo”, promovendo “uma formação mais aligeirada”.

Isso posto, no que diz respeito à “concepção de formação de professores em direitos humanos”, ante o não tratamento do tema na LDB, vê-se que não há como analisá-la e indicá-la.

Por fim, pensando sobre a contribuição da LDB para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, deve-se salientar que a referida Lei contribui, sim, para isso, em especial por delinear modalidades de educação inclusivas (por exemplo, educação especial), pretender a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate de todos os tipos de violência no âmbito das escolas, estabelecer ações voltadas para a promoção da cultura de paz nestas, bem como visar à preparação do indivíduo para a cidadania, e incluir os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de violências contra a criança, o adolescente e a

mulher no currículo escolar. No entanto, entende-se que sua contribuição é menor do que poderia ser.

Concebe-se que, para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, seria essencial tratar de mais aspectos destes, assim como atribuir à EDH o valor que merece, prevendo-a explicitamente e enfatizando a necessidade de ela ser desenvolvida nas escolas e nas universidades, nesta, de modo especial, na formação docente. Seria de suma relevância ainda instituir a Pedagogia Constitucional, indicada por Häberle (2011), sobressaindo a importância de os direitos constitucionais, sobretudo, os direitos fundamentais, serem ensinados aos jovens das escolas e das universidades

3.2.2 O objeto de estudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010): contribuindo pouco para uma cultura de direitos fundamentais

De início, faz-se necessário esclarecer que o documento que será objeto de análise nesta subseção é a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, publicada, no Diário Oficial da União, um dia após, ou seja, em 14 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Trata-se de documento normativo fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aliás, por um de seus órgãos, qual seja, a Câmara de Educação Básica (CEB), que encerra orientações para assegurar a formação básica comum nacional.

Apesar de não se tratar de uma lei, como explica Cury (2006), as resoluções, assim como os pareceres, embora constituam preceitos de hierarquia subordinada, são atos de caráter deliberativo e normativo destinados a regulamentar a aplicação das leis, com força de lei e com apoio direto em lei quando assim ela o determinar. Tratando especificamente das resoluções (além dos pareceres) do Conselho Nacional de Educação, Cury (2006, p. 49-50) diz que:

Pela homologação ministerial de um Parecer do Conselho Nacional de Educação e, quando houver, a respectiva Resolução, própria do Conselho Pleno e/ou de suas Câmaras, eles ganham força de lei já que essa força advém, de um lado, da delegação expressa dada pelo Congresso Nacional e, de outro lado, pelas competências da Presidência da República.

No entender desse autor ainda, quando um conselheiro interpreta adequadamente a lei, ele se torna “um quase-ente legislativo”, de modo que seus pareceres e suas resoluções ganham força de lei, sendo o CNE um órgão normativo, intérprete das leis de educação.

Tendo em mente isso, é importante salientar que a elaboração dessas Diretrizes tem amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, analisada na subseção anterior, mais especificamente em seu artigo 9º, inciso IV, em que se afirma que a União incumbir-se-á de estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, isso em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Na realidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica não só foram elaboradas a partir desse dispositivo da LDB o qual as autoriza, como tomam esta Lei como norma-base no estabelecimento de suas orientações. Tanto é verdade isso que, na Resolução CNE/CEB n. 4/2010, há referência expressa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, no art. 2º, inciso I, cujo conteúdo será revelado mais adiante.

Não se pode deixar de mencionar que, embora tenham sido fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, que exerce a atribuição federal nos termos da LDB e da Lei n. 9.131/95 que o instituiu, e em especial pela Câmara de Educação Básica, à qual, consoante o art. 9º, § 1º, “c”, da Lei n. 9.131/95, compete deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme consta no Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7 de abril de 2010, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado, no DOU, em 9 de julho de 2010, resultaram da participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, em atendimento ao disposto no artigo 7º da Lei n. 4.024/61, com redação dada pela Lei n. 9.131/95.

Com base no citado Parecer, é preciso salientar que o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com algumas entidades como o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, as entidades representativas dos profissionais da educação, dentre outras (BRASIL, 2010a).

Em 2006 ainda, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores de debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, Maria Beatriz Luce. Tal comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na educação básica no país, mediante, por exemplo, encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares.

No mesmo ano ainda, mais exatamente em novembro de 2006, foi realizado, em Brasília, o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a Câmara de Educação Básica realizou a sua trigésima sessão ordinária, na qual promoveu o Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam em 2007, e levando em consideração a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, da qual fora relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, passou a acompanhar os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Feitos esses esclarecimentos, deve-se destacar que a mencionada Resolução, conforme dispõe seu art. 1º, define

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010b, p. 1).

Tem de se ressaltar ainda que as DCNGEB objetivam:

[...] I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010b, p. 1).

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da educação básica, segundo o art. 3º desta Resolução, tem-se que elas devem evidenciar seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, bem como a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

À vista disso, já fora possível depreender quem é (ou são) o emissor (ou os emissores) da mensagem contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no caso, o Conselho Nacional de Educação, mais especificamente, como consta no início do próprio documento, o Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

Quanto ao(s) destinatário(s) da mensagem veiculada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é de se sublinhar que eles são muitos, porém, alguns ganham ênfase nesse documento: de modo geral, o Estado brasileiro, de cuja responsabilidade se trata no já citado art. 1º da Resolução; de modo particular, os entes federados, isto é, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que devem, por exemplo, conforme o art. 7º, *caput*, da Resolução, instituir regime de colaboração para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional; a família e a sociedade, de cuja responsabilidade se fala, também, no art. 1º da Resolução; a comunidade, que deve, exemplificativamente, de acordo com o art. 38 da Resolução, participar da definição do modelo de organização e gestão da escola indígena; a escola (e seus gestores, claro), em harmonia com o aludido art. 4º, *caput*, da Resolução, também uma das responsáveis pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado em observância a alguns princípios; os sujeitos do processo educativo, particularmente o educando/estudante, detentor do direito de ser educado, mencionado, por exemplo, no já apontado art. 4º, *caput*, da Resolução, e, dentre

outros profissionais da educação, o professor/docente que, tal como dispõe o inciso IV do art. 55, numa gestão democrática, deve buscar conhecer melhor os seus pares, expor suas ideias, e, inclusive, traduzir suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais.

No que concerne às condições de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ressaltam-se as informações, constantes já no início do texto, sobre sua elaboração/aprovação (quando, quem, quais fundamentos normativos etc.). Ademais, há de se considerar o contexto precedente à elaboração dessas Diretrizes, em que só havia diretrizes curriculares nacionais específicas (estabelecidas por etapa e modalidade) para a educação básica, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É digno de menção o fato de que tais diretrizes foram avaliadas e utilizadas como ponto de partida para a elaboração do documento ora analisado.

Já quanto às condições de recepção, vale enfatizar o artigo 60 da Resolução, que trata de sua entrada em vigor, dispondo que ela entrará em vigor na data de sua publicação, o que ocorreu no dia 14 de julho de 2010.

A partir dessas ponderações introdutórias e se considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica contém 60 (sessenta) artigos, organizados, com exceção do artigo primeiro, em sete títulos (Objetivos; Referências conceituais; Sistema Nacional de Educação; Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; Organização da educação básica; e Elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica), pode-se adentrar a análise do conteúdo da Resolução supramencionada a partir dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, orientada para interpretação de quais são a “concepção de direitos humanos”, a “concepção de educação”, a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” subjacentes ao documento em exame, estas categorias de análise, recorde-se.

Inicialmente, é preciso realçar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não há menção expressa aos direitos humanos, contudo, eles são tratados de forma implícita.

Corroborando essa assertiva, podem ser citados alguns exemplos.

O primeiro exemplo que pode ser apontado encontra-se no já referenciado artigo 1º das DCNGEB, mais exatamente na parte em que, tratando das bases da Resolução CNE/CEB n. 4/2010, após expor seu objeto, fala-se em “direito de toda pessoa” ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Não é demais lembrar que, de acordo com uma concepção tradicional, os direitos humanos são tidos como direitos pré-estatais pertencentes a todo ser humano como pessoa (PETERKE, 2013).

Além dele, destaca-se o § 1º do art. 13 das DCNGEB, com redação semelhante ao art. 27, I, da LDB, o qual estabelece que o currículo deve difundir os valores fundamentais dos direitos e deveres dos cidadãos, daí se inferindo alusão aos direitos (valores) do Homem, que, positivados a nível de Estado Constitucional, correspondem a direitos fundamentais.

Consoante uma concepção tradicional ou, em outras palavras, universalista, vale recordar, como fala Piovesan (2016), o fundamento dos direitos humanos é a dignidade humana, havendo menção à “dignidade da pessoa” no já citado art. 3º do documento normativo em foco.

Ademais, tem de se realçar que, na definição de um direito específico, qual seja, da educação básica, como dispõe o art. 5º das DCNGEB, afirma-se “um direito universal”, cuja qualificação remete para a compreensão de que se cuida de um direito humano e fundamental, indispensável para o exercício da cidadania em plenitude. A título de recordação, o conceito de cidadania não se restringe à participação política e abrange a participação plena na sociedade (BORGES, 2008).

Outra questão que merece realce é que as DCNGEB fazem alusão à Constituição Federal e a outras legislações que tratam de direitos fundamentais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, no art. 5º.

É de se observar ainda que as DCNGEB referem-se, em seu texto, a alguns “princípios” que, na verdade, também constituem direitos humanos e fundamentais, tais como a igualdade e a liberdade, reportadas em seu art. 22, § 1º, dentre outros.

Do exposto, ante a ausência de um conceito de direitos humanos, de indicação de suas características ou mesmo de suas categorias, entende-se que não há conteúdo bastante sobre tais direitos, que possibilite indicar a concepção que se tem desses direitos.

Neste ponto, de não valorizar os direitos humanos, sequer os prevendo, as DCNGEB se assemelham à LDB. Sobre o assunto, recorde-se que a LDB só traz uma

menção expressa aos direitos humanos, feita, pela primeira vez, por alteração legislativa, no ano de 2014. Como estas Diretrizes são de 2010, e, neste ano, a LDB também não tratava expressamente dos direitos humanos, talvez isso justifique o não tratamento do tema nelas.

O não reconhecimento dos direitos humanos nas DCNGEB, sem dúvidas, é prejudicial à garantia desses direitos e mesmo ao exercício de uma educação em direitos humanos, embora, como já dizia Bobbio (2004), o problema maior desses direitos seja efetivá-los, pois, como se pode falar em concretização do que não se (re)conhece? Mesmo havendo outras normas que os reconhecem, inclusive a Carta Constitucional, seria essencial que toda a normativa que nesta se ampara, e, em especial, com relação ao objeto de estudo desta tese, que rege a educação em direitos humanos e a formação de professores em direitos humanos também os afirmasse.

No tocante ao tema “educação”, percebe-se que ele não só está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a começar por seu título e em todo o documento, como constituem o tema principal tratado nelas, sendo que, como se sabe, a ênfase recai sobre um dos níveis escolares, no caso, a educação básica.

De pronto, é preciso notar que, no artigo 1º da Resolução, anteriormente indicado, reforçam-se, ainda que implicitamente, as três finalidades da educação, ou, como diz Lima (2013), seus três papéis, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo válido lembrar que tais finalidades constam na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como já fora tratado nesta tese. Ademais, ainda nesse dispositivo, reforça-se (e se sustenta sua extensão) a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, o que também está previsto no texto constitucional e na LDB; bem como se frisa que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e dos adultos na instituição educacional, bem como a aprendizagem para a continuidade dos estudos, requerendo esta autonomia dos sujeitos para seguirem aprendendo.

Merece realce ainda o artigo 4º das DCNGEB, acima já referenciado, mas, agora mais bem detalhado, segundo o qual as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a

escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com estes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2010b, p. 2).

Ao analisar esses princípios e os comparar com o texto da Constituição (basicamente seu art. 206) e o texto da LDB (particularmente seu art. 3º), constata-se que há princípios de cinco tipos: 1) idêntico na CF/88 e na LDB; 2) semelhante, em parte, ao da CF/88 e da LDB; 3) semelhante, em parte, ao da CF/88, e idêntico ao da LDB; 4) semelhante, em parte, ao da LDB apenas; 5) idêntico ao da LDB apenas.

Como exemplo do primeiro, pode-se citar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, constante no inciso VI do supramencionado art. 4º, e ainda no inciso IV do art. 206 da CF/88 e inciso VI do art. 3º da LDB. Como exemplo de princípio semelhante, em parte, ao previsto na CF/88 e na LDB, tem-se o de igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola, previsto no inciso I do referido art. 4º, sendo válido esclarecer que, na CF/88 (art. 206, I) e na LDB (art. 3º, I), não constam os termos “inclusão” e “sucesso”. Por sua vez, como princípio semelhante, em parte, ao estabelecido no texto constitucional (art. 206, II), mas idêntico ao que delineia a LDB (art. 3º, II), é possível referir o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, consignado no inciso II do supracitado art. 4º, residindo a diferença da Constituição na não utilização por esta do vocábulo “cultura”. Já como exemplo de princípio semelhante, em parte, somente ao da LDB – e não se fala da Constituição porque, nesta, não se prevê tal princípio –, pode-se referir o de respeito à liberdade e aos direitos, indicado no inciso IV do referido art. 4º, haja vista que, no art. 3º, IV, da LDB, em vez de “aos direitos”, tem-se “apreço à tolerância”. Por último, como exemplo de

princípio idêntico ao que estabelece a LDB, acha-se o da valorização da experiência extraescolar, previsto no inciso X do aludido art. 4º e no inciso X do art. 3º da LDB.

Outrossim, é de suma relevância trazer à lume o conceito de educação básica apresentado pelas DCNGEB, em seu artigo 5º:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende **a possibilidade de conquistar todos os demais direitos**, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2010b, p. 2, grifos nossos).

A partir desse dispositivo, resta claro que a educação (básica) é tratada tanto como direito quanto como instrumento (para viabilizar a conquista dos demais direitos).

Por falar em educação, precisa-se sublinhar que, neste documento, não se trata apenas da educação formal, de modo que a distinção entre educação, salvo quando há especificação (exemplificando, “educação escolar”), e ensino é levada em consideração. A primeira, lembrando, com base em Borges (2008), abrange práticas que se realizam além do espaço escolar, enquanto o último reporta-se justamente às atividades realizadas neste ambiente. De educação, fala-se no art. 7º, *caput*, das DCNGEB, acima já referido, em que se dispõe que a concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Já de ensino, cuida-se no já citado artigo 4º, em que são expostos os princípios de acordo com os quais ele deve ser ministrado.

Retomando a educação básica, conforme o artigo 6º das DCNGEB, nela, devem ser consideradas as dimensões do “educar” e do “cuidar”, em sua inseparabilidade, buscando recuperar a sua centralidade, que é o educando, este considerado, portanto, como sujeito, e não mero objeto (FREIRE, 2017).

É preciso destacar ainda que a garantia de padrão de qualidade (com acesso, inclusão, permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso) resulta na qualidade social da educação, conforme estabelecido no art. 8º das DCNGEB, o que seria uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

As DCNGEB não só tratam da qualidade social da educação como sustentam, no art. 9º, *caput*, uma escola de qualidade social a qual deve adotar como

centralidade o estudante e a aprendizagem, e atender a alguns requisitos, tal qual o previsto no inciso I, de revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela. Adotando como centralidade o aluno, vê-se que as DCNGEB consideram este como sujeito.

Ao falar de escola, precisa-se esclarecer seu significado. Consoante o art. 11, *caput*, das DCNGEB, “A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010b, p. 4). Tal concepção exige, como disposto no parágrafo único, a superação do rito escolar, e privilegia trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Com base em Laval (2019), pode-se dizer que, neste documento, não se trata da escola neoliberal (modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado), mas, da escola republicana, tendo em conta a preocupação maior com a formação do cidadão. Ademais, a preocupação com o bem estar dos educandos sinaliza para o entendimento de que ensinar (educar, de modo mais amplo) exige querer bem aos educandos, como defende Freire (2019).

Sobre os programas de escolas, com base no art. 12 das DCNGEB, vale esclarecer que eles podem ser de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), de tempo parcial noturno e de tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo). Dentre eles, por considerarem as especificidades dos alunos, aliás, sua realidade, merecem realce os cursos em tempo parcial noturno os quais devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de educação de jovens e adultos.

No que diz respeito às formas para a organização curricular, tendo em vista sua relevância para pensar a concepção de educação, cabe indicar, de logo, a concepção de currículo, que está estabelecida no *caput* do art. 13 das DCNGEB:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente

para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010b, p. 4).

Frise-se que o currículo compreende um conjunto de valores e práticas, segundo as DCNGEB. Incumbe acrescentar que o currículo deve difundir valores fundamentais, consoante o outrora mencionado § 1º desse mesmo artigo, considerando a promoção de práticas educativas formais e não-formais; e que, em observância a seu § 2º, na organização da proposta curricular, tem de se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, logo, levando em conta os saberes dos sujeitos-educandos.

Acerca desse assunto ainda, compete mencionar que a organização do percurso formativo, como consta no § 3º desse art. 13, deve incluir não só componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, outros também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar – atenta-se para a realidade, portanto –, devendo assegurar, dentre outros: o entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos (inciso VI); o estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, com o fim de superar a distância entre os alunos que aprendem a receber informação com rapidez usando a linguagem digital e os professores que dela ainda não se apropriaram (inciso VII); e a constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos (inciso VIII). Em face disso, vale lembrar que só o diálogo, isto é, uma relação horizontal de A com B, que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança, comunica (FREIRE, 2014).

Além do mais, é necessário salientar, com base no § 5º do art. 13, que a transversalidade distingue-se da interdisciplinaridade, embora ambas se complementem, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. De acordo com o § 6º do art. 13, a transversalidade

diz respeito à dimensão didático-pedagógica, enquanto que a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

No tocante à formação básica comum e parte diversificada, importa frisar algumas questões.

Primeiramente, é preciso dizer que a base nacional comum na educação básica constitui-se, como estabelece o *caput* do art. 14, de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerado nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, nas formas diversas de exercício da cidadania, dentre outros. Integram tal base, por exemplo, conforme a alínea “c” do § 1º do citado artigo, o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil, o que requer um ato cognocente desvelador da realidade, como fala Freire (2017) acerca de uma educação problematizadora.

Com relação à parte diversificada – apesar de ela e a base nacional comum serem tratadas, em separado, aqui e nas DCNGEB, é preciso ter em mente, como dispõe o § 3º do art. 14, que elas não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas para cada uma dessas partes –, tal como está expresso no art. 15 das DCNGEB, importa sublinhar que ela enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio.

Além dos componentes curriculares, a partir do art. 16 das DCNGEB, há de se considerar os componentes não disciplinares, como temas relativos ao meio ambiente e direitos do idoso, cuja inclusão é determinada por leis específicas.

No que diz respeito à organização da educação básica, precisa-se salientar que, como estabelece o art. 18 das DCNGEB, devem ser observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam, subentendendo-se que os educandos são tidos como sujeitos.

É válido acrescentar, a partir do § 1º desse art. 18, que as etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, ainda que permanecendo individualizado ao longo do percurso do aluno.

Como previsto no art. 19 das DCNGEB, cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, seus objetivos e suas diretrizes educacionais,

fundamentando-se, porém, na inseparabilidade dos conceitos referenciais “cuidar” e “educar”.

Além disso, consoante o art. 20 das DCNGEB, um princípio orientador de toda a ação educativa é o respeito aos (sujeitos) educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários.

Quanto às etapas da educação básica, conforme o art. 21 das DCNGEB, tem-se que elas correspondem a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

- I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
- II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010b, p. 7-8).

Para os fins desta análise, destacar-se-ão apenas alguns aspectos de cada uma dessas etapas.

Bem, com relação à educação infantil, tratada no art. 22 das DCNGEB, merece relevo seu objetivo de desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que requer ter em conta a relação entre educação e desenvolvimento. Segundo Arnesen (2010), o direito à educação pode ser enfocado tanto como premissa de satisfação pessoal, mediante o desenvolvimento das capacidades individuais que o sujeito-educando espera ver desenvolvidas, quanto como elemento integrante do bem comum de dada sociedade, voltada ao desenvolvimento social.

Precisa-se enfatizar ainda, com base no § 2º desse art. 22, que, na educação infantil, requer-se a atenção intensiva dos profissionais da educação durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, considerando-se que este é o mometo em que a curiosidade deve ser estimulada. A título de recordação, como diz Freire (2017), a educação problematizadóa se funda exatamente na criatividade. Outra questão que carece ser mencionada é a constante no § 5º do aludido artigo, referente à solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças, o que, certamente, exigirá consciência crítica (FREIRE, 2011) e

autonomia (FREIRE, 2017), ainda que haja orientação por parte dos professores e demais profissionais da educação e de outras áreas pertinentes.

Quanto ao ensino fundamental, que, consoante o art. 23 das DCNGEB, tem 9 (nove) anos de duração, sendo a matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos, e possui duas fases sequentes (uma chamada de anos iniciais, com cinco anos de duração, e outra denominada anos finais, com quatro anos de duração), precisa-se enfatizar que acolher significa “cuidar” e “educar”, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhes possibilitem sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Tratando dos objetivos da formação básica das crianças, definidos para a educação infantil, as DCNGEB, em seu art. 24, assinalam que eles se prolongam durante os anos iniciais do ensino fundamental e se completam nos anos finais, ampliando e intensificando o processo educativo, mediante, dentre outros: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (inciso I), essencial, ainda que os meios necessitem ser ampliados, para desenvolver a autonomia do educando; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade (inciso III), o que implica desvelar a realidade; e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (inciso IV), também relevante para desenvolver a autonomia do aluno.

Sobre o ensino médio, etapa final do processo formativo da educação básica, em conformidade com o art. 26 das DCNGEB, deve-se ter em consideração que ele se orienta por princípios e finalidades, que preveem, dentre outras coisas: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos (inciso I); a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo (inciso II); e o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III). Frise-se que, para alcance dessas

finalidades, certamente, faz-se essencial uma formação para a autonomia, a qual pode ser fornecida por uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2019).

Sinalizando para a necessidade de formar para a autonomia, tem-se ainda o § 3º do art. 26 das DCNGEB, segundo o qual os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens (sujeitos-educandos) tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

No que concerne às modalidades da educação básica, com fundamento no art. 27 das DCNGEB, é preciso esclarecer, de pronto, que cada etapa da educação básica pode corresponder a uma ou mais modalidades de ensino, são elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Para os fins pretendidos nesta análise, de inferir qual é a concepção de educação sustentada no documento sob análise, destacar-se-ão apenas algumas orientações sobre as modalidades da educação básica.

Sobre a educação de jovens e adultos, que, conforme o art. 28 das DCNGEB, destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria no nível de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio, salienta-se que o aluno é considerado como sujeito, cuja realidade deve ser observada/respeitada, e ainda que há uma disposição para o diálogo. Isso é inferido quando, no § 1º do referido artigo, tratando da oferta de cursos gratuitos, pelos sistemas educativos, aos jovens e aos adultos, que lhes proporcione oportunidades educacionais apropriadas, afirma-se que devem ser consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Ademais, no § 2º desse artigo, tem-se que devem ser providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes (inciso II) e que deve ser promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando a uma maior participação nas aulas (inciso V).

Sobre a educação especial, é, sobremaneira, relevante, a defesa, contida no § 2º do art. 29 das DCNGEB, de uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, ao afirmar que os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum explore as potencialidades de todos os estudantes adotando tal pedagogia. Sublinhe-se que a efetiva participação dos estudantes no ensino regular constitui uma das orientações fundamentais a serem

observadas pelos sistemas de ensino na organização dessa modalidade, em consonância com o que fora estabelecido no § 3º desse artigo.

A educação profissional e tecnológica, tratada do art. 30 ao 34 das DCNGEB, tem cunho diverso da educação especial, pois, orienta-se mais para a formação do trabalhador. Deveras, como o próprio nome já indica, ela é voltada para a formação profissional.

A educação básica do campo, por sua vez, modalidade que oferta educação para a população rural, também considera a realidade dos sujeitos-educandos, uma vez que, de acordo com o art. 35 das DCNGEB, está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo orientações para a organização da ação pedagógica, por exemplo, que os conteúdos curriculares e as metodologias devem ser apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural.

A educação escolar indígena, abordada nos artigos 37 e 38 das DCNGEB, também observam a realidade singular dos educandos, buscando respeitar seus saberes, pois, ela requer, conforme o *caput* do art. 37, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade. Assim sendo, como consta no inciso VI do art. 38, deve-se fazer uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

A educação a distância, de que tratam os artigos 39 e 40 das DCNGEB, basicamente, caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A educação escolar quilombola, de que cuida o art. 41 das DCNGEB, acima já mencionado, também reitera a necessidade de observar a realidade dos educandos, respeitar seus saberes, haja vista que, em conformidade com o disposto no *caput* desse artigo, ela requer uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

Por fim, as DCNGEB regulamentam os elementos constitutivos para sua organização. Segundo o artigo 42 das DCNGEB, são elementos constitutivos para operacionalização das Diretrizes “[...] o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (BRASIL, 2010b, p. 13).

Dentre eles, merece realce o projeto político-pedagógico, o qual, como está disposto no *caput* do art. 43 das DCNGEB, representa mais que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Além disso, é necessário enfatizar que ele respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, reiterando-se o entendimento de que os estudantes/alunos são sujeitos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, é importante destacar, alicerçado no § 1º do art. 47 das DCNGEB, que a validade da avaliação liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor, e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é ético, social e intelectual.

Ainda, é preciso sublinhar, consoante o art. 51 das DCNGEB, que se deve tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, e sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Evidencia-se, também, no art. 54, §1º das DCNGEB, que os recursos didáticos também devem ser adequados às condições da escola e da comunidade em que está inserida, isto é, também devem levar em consideração a realidade.

Discorrendo sobre o exercício da gestão democrática, no § 3º do citado art. 54, sobressai-se que a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por intermédio de relações intersubjetivas, cuja meta é se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Tratando ainda sobre gestão democrática, o art. 55, *caput*, das DCNGEB, acentua que esta deve ser instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada em que se supere o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena, salientando a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã.

Ante o exposto, considerando-se principalmente que, nas DCNGEB, considera-se o educando como sujeito, sustenta-se a necessidade de se ter em conta a realidade dele e respeitar seus saberes, salienta-se uma educação para a

autonomia, requer-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sublinha-se o diálogo e ainda o estímulo à curiosidade, e se fala, expressamente, de princípio educativo emancipador e de pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, infere-se que a “concepção de educação” que lhe é subjacente é de uma educação emancipatória.

No tocante ao tema “educação em direitos humanos”, deve-se ressaltar que ele não é tratado expressamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no entanto, depreende-se que há referências implícitas à EDH.

Por exemplo, no art. 9º, II das DCNGEB, cuidando da escola de qualidade social, tem-se que um de seus requisitos é a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, o que demanda uma EDH que forme cidadãos para o respeito do outro, de sua dignidade.

No art. 13, § 1º, das DCNGEB, aludido em outros momentos desta análise, cuja redação se assemelha a do art. 27, I, da LDB, remete-se para uma EDH ao se prevê que o currículo deve difundir os valores fundamentais dos direitos e deveres dos cidadãos, sendo a EDH, mesmo, uma educação em valores. Como diz Pessoa (2011), o direito à educação em direitos humanos envolve não somente o acesso à instrução como também o educar em respeito aos valores humanos.

No art. 24 das DCNGEB, ao tratar dos objetivos da formação básica das crianças, enfatiza-se, no inciso V, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social, salientando-se, mais uma vez, o educar para o respeito do outro, que pode ser promovido por uma EDH.

Importa mencionar ainda que, nas DCNGEB, há referência a direitos humanos (e fundamentais) específicos, como os direitos dos idosos, a serem incluídos como componentes não disciplinares, segundo prevê o já aludido art. 16.

Além do mais, deve-se ressaltar que as DCNGEB preveem modalidades de educação que visam à proteção de minoriais, que, como tal, constituem importantes instrumentos para desenvolvimento da EDH. Tratando sobre a Constituição como processo público e advertindo que, como ela realiza somente, em parte, pressupostos de caráter substantivo, o resto deve se desenvolver ao longo do tempo através da estruturação de uma diversidade de processos, Häberle (2009a) afirma que os processos requerem proteção das minorias.

São modalidades da educação básica preocupadas com a proteção (e inclusão) de minorias: a educação especial (art. 29), a educação básica do campo (art. 35 e 36), a educação escolar indígena (art. 37 e 38) e a educação escolar quilombola (art. 41), já tratadas quando se discorreu sobre a educação em geral.

É necessário destacar ainda que questões de gênero, etnia e diversidade cultural, que compõem as ações educativas, sabidamente, temas de EDH, são componentes que integram o projeto político-pedagógico, como consta no art. 43, § 3º das DCNGEB.

Diante da carência de mais conteúdo para a análise, no que diz respeito à “concepção de educação em direitos humanos” contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conclui-se que não há como inferi-la.

Com relação ao tema “formação de professores”, de pronto, é preciso reconhecer que ele consta expressamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na verdade, como dito anteriormente, o professor e o programa de formação docente é um dos elementos constitutivos para a organização das DCNGEB, conforme disposto em seu art. 42.

Já no art. 2º, III, das DCNGEB, fala-se de cursos de formação inicial e continuada de docentes, sendo possível afirmar, a partir desse dispositivo e com base em outras disposições a seguir apontadas, que a formação de professores abrange não só a formação inicial como também a formação continuada. A respeito dessas duas formações, vale frisar o que dispõe o art. 58 das DCNGEB:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010b, p. 18).

Tendo isso em mente, tratando da formação dos profissionais da educação, incluindo os docentes, as DCNGEB estabelecem, em seu art. 56, que

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para **a formação inicial e continuada**, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, **professores** ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (BRASIL, 2010b, p. 17).

Tem de se sublinhar, também, a ênfase dada pelas DCNGEB, dentre os princípios definidos para a educação nacional, à valorização do profissional da educação, considerando, em seu art. 57, *caput*, que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental. Acrescente-se que, segundo o § 1º desse artigo, a valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade, associando-se ambas à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes – e estes seriam os principais agentes da escola, como diz Borges (2008) – e não docentes, no contexto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor. Sobre os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações das DCNGEB, o § 2º desse artigo prevê que eles devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições considerando necessário, dentre outros, além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, interpretando e reconstruindo o conhecimento coletivamente, bem como desenvolver competências para a integração com a comunidade e o relacionamento com a família.

Ademais, como estabelece o art. 59 das DCNGEB, os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja, por exemplo, a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, bem como da autonomia docente.

Deve-se perceber que, além de abordar a formação de professores de modo geral, as DCNGEB cuidam de algumas formações específicas, por exemplo, a formação destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos, prevista no art. 28, § 2º, VI; a formação específica do quadro docente para a educação escolar indígena, a que faz referência o art. 37, *caput*; e a formação específica do quadro docente para a educação escolar quilombola, estabelecida no art. 41, *caput*.

Sobre a formação de docentes em direitos humanos, infere-se que as DCNGEB preocupam-se com ela em um dispositivo, qual seja, no inciso III do § 3º do art. 29, em que dispõe sobre “a formação de professores para o AEE [Atendimento

Educacional Especializado] e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas” (BRASIL, 2010b, p. 11), dado que uma formação em direitos humanos promove a compreensão da dignidade do outro e da necessidade de respeitar, proteger e promover seus direitos.

Compete notar, contudo, que a preocupação com a formação de professores em direitos humanos, aqui, é implícita e compreende uma pequena parcela da enormidade de conteúdos e valores de direitos humanos. Assim sendo, por não haver conteúdo bastante para a análise, quanto à “concepção de formação de professores em direitos humanos”, verifica-se que não há como indicá-la.

Por último, deve-se reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica contribuem para a construção da cultura de direitos fundamentais, em especial por cuidar do direito à educação (básica), prevendo medidas para sua garantia, e por delinear modalidades de educação inclusivas como a educação especial. Porém, não contribuem muito, pois, não tratam expressamente nem dos direitos humanos, nem da educação em direitos humanos, menos ainda da formação de professores em tais direitos.

Ainda que haja disposições implícitas sobre esses temas, numa cultura que se pretende de respeito, proteção e defesa dos direitos do Homem, é imprescindível reconhecer tais direitos e reafirmar a importância dos instrumentos que podem concretizá-los, a exemplo da educação em direitos humanos e da formação de professores para seu ensino. Além disso, é relevantíssimo que a normativa infraconstitucional respeite a Constituição, não apenas um texto jurídico, mas, cultura; e que (todo) o direito interno, incluindo as resoluções do Conselho Nacional de Educação, observe, de fato, o direito internacional, com o qual está – pelo menos, deveria estar – em constante interação, e sua normativa voltada para assegurar a proteção eficaz do Homem. A título de exemplo do que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica poderiam ter feito para favorecer mais a edificação da cultura de direitos fundamentais, pensa-se na inclusão dos direitos humanos no currículo escolar.

3.2.3 O objeto de estudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015): contribuindo bem mais que a LDB e as DCNGEB para uma cultura de direitos fundamentais

De pronto, faz-se necessário esclarecer que o documento que será objeto de análise nesta subseção é a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015, publicada, no Diário Oficial da União, um dia após, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.

Tal documento fora fixado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação e, como foi dito durante a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não obstante se trate de resolução, e esta, *a priori*, constitua preceito de hierarquia subordinada, tem força de lei, haja vista que, conforme afirma Cury (2006), essa força advém da delegação expressa dada pelo Congresso Nacional, e, ainda, pelas competências da Presidência da República. Recordando, o Conselho Nacional de Educação é um órgão normativo, intérprete das leis de educação, que exerce atribuição federal nos termos da Lei n. 9.131/95 que o instituiu.

Consoante se depreende do Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro da Educação publicado, no DOU, em 25 de junho de 2015, esta Resolução resulta, principalmente, do trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, que, sendo constituída por conselheiros das duas câmaras, isto é, tanto da Câmara de Educação Básica quanto da Câmara de Educação Superior, foi designada para desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica. Todavia, ela não é resultado apenas da atuação dessa Comissão, pois, foi assegurada a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, no tocante à formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Com efeito, durante o processo de elaboração das DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, particularmente após a recomposição da Câmara Bicameral em 2012 e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, visando a ampliar a discussão e a consolidação dos trabalhos,

[...] a Comissão [Bicameral] realizou várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação,

inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação. [...] (BRASIL, 2015a, p. 3).

Importa acrescentar que a Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação e deliberação no Conselho Pleno do CNE; e que, em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, foi proposta e aprovada, por unanimidade, por seus membros, a realização de uma reunião extraordinária para deliberar sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria, reunião esta agendada para 9 de junho de 2015.

Conforme sinalizado acima, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, foi publicada em 2 de julho de 2015, sendo que, no dia 3 de julho do citado ano, fora publicada, no DOU, uma retificação referente a seu art. 17, § 1º, com vistas, basicamente, a corrigir a numeração do inciso – III em vez de II. É relevante adicionar que a Resolução em comento fora objeto de duas alterações, a primeira promovida pela Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017, e a segunda, pela Resolução CNE/CP n. 3, de 3 de outubro de 2018, tendo recaído ambas sobre a redação de seu art. 22, mais exatamente sobre o prazo constante nesse artigo, para indicar, respectivamente, “prazo de três anos” e “prazo improrrogável de quatro anos”.

Além do mais, é preciso salientar a articulação entre as DNCs para a formação inicial e continuada, em nível superior, e as DNCs para a educação básica, preocupação explícita já no 5º considerando da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Cabe ressaltar ainda que a LDB constitui norma-base para a elaboração destas Diretrizes, tanto que é indicada já no início da Resolução CNE/CP n. 2/2015, na exposição de seus fundamentos normativos.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, com fundamento no *caput* de seu art. 1º, compete enfatizar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 institui

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015b, p. 2-3).

Ademais, deve-se deixar claro que as Diretrizes de que se fala aplicam-se, conforme dispõe o *caput* do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2015, à formação de professores para o exercício da docência nas etapas da educação básica (na

educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio) e nas respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Em face do exposto, já se deve ter depreendido quem é o emissor da mensagem veiculada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, claramente, o Conselho Nacional de Educação, mais especificamente, como consta no início do próprio documento, o Presidente do Conselho Nacional de Educação.

No que diz respeito ao(s) receptor(es) ou destinatário(s) dessa mensagem, destacam-se os envolvidos no processo de formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a educação básica, organizados, a partir da análise, em três grupos: quem é formado, quem forma e quem colabora para essa formação.

De início, é preciso considerar quem é formado, isto é, os profissionais do magistério em formação, dentre os quais os futuros professores, citados, por exemplo, no art. 11, VIII, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, em que se trata de atividades de criação e apropriação culturais junto aos futuros professores, além dos formadores; e, ainda, os egressos, mencionados, exemplificativamente, no art. 7º destas Diretrizes, no qual se estabelece que o(a) egresso(a) deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

Leva-se em consideração também quem forma, ou seja, as instituições formadoras, tais como as instituições de ensino superior, às quais se faz referência, por exemplo, no art. 4º, *caput*, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, quanto à sua obrigação de contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para garantir padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida; bem como, tal qual estabelece o parágrafo único do mesmo artigo, os centros de formação de estados e municípios, e as instituições educativas de educação básica, com relação à sua obrigação de contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa a fim de, também, garantir padrão de qualidade acadêmica na formação

ofertada. Ainda, há de se ter em consideração os formadores, mencionados no supracitado art. 11, VIII.

Não se pode olvidar aqueles que colaboram para a realização dessa formação, em especial os entes federados, dos quais se exige colaboração constante na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como consta no art. 3º, § 5º, III, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada; e alguns órgãos do Governo, como o Ministério da Educação o qual é apontado no § 7º do art. 14, que cuida de sua articulação, no prazo máximo de cinco anos, com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, para proceder à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

No que concerne às condições de produção, deve-se ter em conta o contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, indicado acima, assim como as informações sobre a elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, notadamente, quais foram seus fundamentos normativos (por exemplo, a Lei 9.394/96), as ideias-base (exemplificando, que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional) etc., expostas já no início da Resolução em questão.

Já no que diz respeito às condições de recepção, cabe frisar dois dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2015, quais sejam, o anteriormente citado art. 22, segundo o qual os cursos de formação de professores que se encontrassem em funcionamento deveriam se adaptar a tal Resolução num prazo determinado, e o art. 25 o qual estabelece que esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, o que ocorreu em 2 de julho de 2015.

Ante o exposto e considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada encerram 13 (treze) considerandos e 25 (vinte e cinco) artigos, estes organizados em 8 capítulos (Das disposições gerais; Formação dos profissionais do magistério para a educação básica: base comum nacional; Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; Da formação continuada dos profissionais do magistério; Dos profissionais do magistério

e sua valorização; Das disposições transitórias), cabe partir para a exposição da análise propriamente dita, buscando-se refletir acerca das quatro categorias de análise, recapitulando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”, a partir do tratamento dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” no documento.

Prontamente, faz-se necessário reconhecer que o tema “direitos humanos” está presente nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Deveras, há menção expressa aos direitos humanos já nos considerandos, notadamente quando versa sobre a EDH, e ainda em alguns artigos, no quais há referência exclusiva a eles.

No 11º considerando, fala-se de direitos humanos não só em associação à educação, cuidando-se, portanto, da educação em direitos humanos, como na definição dessa educação, sendo que, como esta é um dos temas investigados, que será abordado a seguir, não cabe discorrer sobre seu conceito neste momento, e sim ater-se ao que é possível inferir sobre os direitos do Homem, ainda que a partir dele.

Bem, apesar de não ser exposta a noção de direitos humanos nesse considerando – na verdade, ela inexistente no documento sob análise –, depreende-se que é levada em conta a tradicional distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, pois, se afirma que a EDH é um direito fundamental e ainda mediação para efetivar o conjunto de direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico, devendo-se observar que se trata, desde o início, dos direitos fundamentais, afinal, recordando, como diz Comparato (2019), eles constituem direitos humanos consagrados pelo Estado mediante normas escritas.

Para além desse considerando, os direitos humanos encontram-se em alguns dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2015, contudo, eles são apenas mencionados, quer dizer, não são apresentados seu conceito, suas características ou mesmo suas categorias. Nessa direção, pode-se referir os artigos 12, I, “i” (no núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, inclui-se pesquisa e estudo das relações entre educação e direitos humanos), 13, § 2º (direitos humanos no currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica), 14, § 2º (direitos humanos no currículo dos cursos de formação pedagógica

para graduados não licenciados) e 15, § 3º (direitos humanos no currículo dos cursos de segunda licenciatura).

Ante o exposto, havendo carência de mais conteúdos sobre os direitos humanos (como conceito, características e categorias), entende-se que não há como inferir qual é a “concepção de direitos humanos”.

No que diz respeito ao tema “educação”, pode-se afirmar que ele consta expressamente ao longo das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Com efeito, a educação é abordada desde os considerandos, sendo válido ressaltar que o documento ora estudado considera a distinção entre educação e ensino, o que se infere a partir do uso de ambos os termos, inclusive, em um mesmo dispositivo. Por exemplo, no 2º considerando, tem-se: “CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, **educação e ensino** [...]” (BRASIL, 2015b, p. 1, grifo nosso), sendo claro que, se sinônimos fossem, não seriam necessários os dois vocábulos, mas, apenas um. A título de recordação, com base em Borges (2009), a educação constitui uma prática social mais ampla, que se realiza além do espaço escolar, enquanto que o ensino refere-se a atividades realizadas justa e especificamente neste.

É de se realçar ainda o 3º considerando, no qual são apresentados os princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. Analisando-os, percebe-se que quase a totalidade (exceto o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial) desses princípios já fora prevista no art. 3º da LDB, em que se elencam os princípios com base nos quais o ensino será ministrado. A título de exemplo de princípio constante em ambos os documentos normativos, pode-se citar o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Enfocando a educação, constata-se que ela é tida, nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, tanto como direito quanto como processo, em observância a outras normas anteriores, algumas, inclusive, tratadas nesta tese, como a Declaração Universal de 1948. Realmente, no 11º considerando, reconhece-se o direito à educação, e no § 1º do art. 3º, a seguir esmiuçado, define-se educação como processos formativos. Embora a Resolução CNE/CP n. 2/2015 defina educação como processo, mas não sublinhe seu papel na consecução de outros direitos, fato é que, como diz Pessoa (2011), a educação é direito humano e meio indispensável para a realização de outros direitos.

Segundo as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, mais exatamente o supramencionado § 1º do art. 3º,

Por **educação** entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015b, p. 4, grifo nosso).

Claramente, o documento em pauta encerra uma concepção ampla de educação, dado que reconhece, tomando-se as palavras de Mészáros (2019), que muito do processo contínuo de aprendizagem está fora das instituições educacionais formais. Importa observar que, na definição de educação, as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, tomam como base a LDB, precisamente seu art. 1º, cuja redação é bastante semelhante.

Além do que fora exposto sobre a educação em geral, não obstante conste em dispositivo que versa sobre a formação dos profissionais do magistério, qual seja, no art. 5º, *caput*, merece realce a explícita referência à concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Há de se considerar ainda a utilização, ao longo do texto da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e em especial no aludido artigo 5º, de terminologia que aponta para uma educação emancipatória, por exemplo, ainda no *caput* desse artigo, “práxis”; em seu inciso IV, “pensamento crítico”, “criatividade” e “autonomia”; e em seu inciso VIII, “criticidade” e, novamente, “criatividade”.

Não é demais lembrar que, consoante Freire (2011), práxis implica ação e reflexão e que, para os seres humanos, como seres da práxis, transformarem o mundo, processo no qual se transformam também, faz-se essencial sua presença criadora. Cabe sustentar, com base em Freire (2014), uma educação crítica e criticizadora, e, por consequência, uma educação que realize a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, esta voltada para a responsabilidade social e política, e caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas. Ainda, a partir de Freire (2017), é imprescindível salientar que a educação problematizadora é de caráter reflexivo, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade. Além do mais, em uma pedagogia para a autonomia, conforme Freire (2019), é preciso ter em consideração que ensinar exige criticidade, dentre outras coisas.

Considerando tudo o que fora exposto sobre educação, principalmente a alusão explícita a uma concepção de educação como processo emancipatório, infere-se que a “concepção de educação” contida nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada é emancipatória.

No tocante ao tema “educação em direitos humanos”, constata-se que há menção expressa a esta nas DNCs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, já no 11º considerando, destacado acima quando se tratou do tema “direitos humanos”, cuja redação integral é:

[...] CONSIDERANDO que **a educação em e para os direitos humanos** é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [...] (BRASIL, 2015b, p. 2, grifo nosso).

De pronto, deve-se observar que, no documento em questão, utiliza-se a expressão “educação em e para os direitos humanos”, enquanto, nesta tese, usa-se a terminologia “educação em direitos humanos” em respeito à grande maioria dos documentos normativos que tratam da temática. Apesar disso, diante do uso daquela e se sabendo que há autores que distinguem a educação ‘em’ direitos humanos da educação ‘para’ os direitos humanos, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o assunto.

Tomando Pessoa (2011) como exemplo, para a qual, a partir da análise do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, a educação tem três dimensões, quais sejam, educação como direito humano, educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos, é possível afirmar que a educação em direitos humanos apareceria como processo cultural e pedagógico, enquanto que a educação para os direitos humanos apresentar-se-ia como direito-meio (na primeira dimensão, é direito-fim), ou seja, como canal de sensibilização, conscientização e efetivação dos direitos humanos.

Ademais, no que concerne à definição de EDH propriamente dita, note-se que a educação em direitos humanos é tida como direito fundamental e como instrumento para efetivar outros direitos fundamentais (na Resolução n. 2/2015, refere-se a “direitos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento

jurídico”), entendimento esse veiculado em outras normas e propagado por muitos estudiosos. Também, salienta-se a EDH como parte do direito à educação, o que requer entender, como fala Pessoa (2011), que este insere o direito à EDH o qual envolve não só o acesso à instrução como também o educar em respeito aos valores humanos, com vistas a formar uma nova cultura.

Além dessa definição e da alusão (implícita) à educação em direitos humanos ao tratar do currículo, aliás, da inclusão dos direitos humanos no currículo da formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), nos acima mencionados artigos 13, § 2º, 14, § 2º e 15, § 3º, não há mais conteúdo sobre a EDH, por exemplo, indicação de suas finalidades etc., razão pela qual não há como inferir qual é a “concepção de educação em direitos humanos” subjacente às DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Seguindo, quanto ao tema “formação de professores”, constata-se não só que ele se faz presente no documento sob exame, como que ele é o objeto principal de que se ocupa este, o que resta claro já a partir da nomenclatura das DCNs – segundo o art. 1º, ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Tem-se, com efeito, que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada enfocam a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o que requer esclarecer quem são esses profissionais. Assim procedendo, traz-se à baila a definição apresentada no próprio documento, precisamente em seu art. 3º, § 4º:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015b, p. 4).

Perceba-se que, entre os profissionais do magistério da educação básica, estão incluídos tanto quem exerce atividade de docência, como também quem exerce

outras atividades pedagógicas, a exemplo da gestão educacional das unidades escolares de educação básica, sendo essa noção reiterada no § 1º do art. 18 das DCNs em estudo.

Feito esse esclarecimento, com fundamento no 12º considerando e no art. 18, *caput*, do documento ora analisado, compete salientar a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, entre outros meios.

Desde a designação destas Diretrizes, resta nítido que a formação de que se fala compreende formação inicial e formação continuada, sendo válido salientar que tais formações destinam-se, como consta no *caput* do art. 3º do documento em comento, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades, a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e de educação escolar, objetivando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição.

Melhor esclarecendo, segundo o § 1º do art. 1º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino devem promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica.

No que concerne ao lócus dessa formação, observando os §§ 2º e 3º do art. 1º destas Diretrizes, é preciso notar que há instituições formadoras em dois níveis: responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, têm-se as instituições de ensino superior; e responsáveis pelas atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, acham-se os centros de formação de estados e municípios, e as instituições educativas da educação básica. Ainda, conforme o já referenciado art. 4º, *caput* e parágrafo único, desse documento, cabe aclarar que a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério deve contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e os centros de formação de estados e municípios, assim como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério devem contemplar a articulação entre ensino e pesquisa.

Sublinhe-se que a educação superior, e em especial as universidades, fundamenta-se em alguns princípios, dentre os quais o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente no texto constitucional, mais exatamente em seu art. 207, e referido por Borges (2008), por exemplo.

Além do mais, a formação dos profissionais do magistério da educação básica norteia-se por alguns princípios, os quais estão descritos no § 5º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, podendo ser citados estes: a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito à educação de qualidade a crianças, jovens e adultos, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (inciso I); a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras (inciso IV); a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, a contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (inciso V); a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os diferentes níveis e modalidades de educação (inciso IX); e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (inciso XI).

Enfatizando o que está disposto no inciso V, vale rememorar que há dois modelos teóricos de formação de professores, segundo Saviani (2009), quais sejam, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, os quais priorizam, respectivamente, o conteúdo e a forma, em outros termos, a teoria e a prática, devendo ambos serem considerados porque integram o processo de formação docente. Além disso, tendo em conta que a articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores funda-se no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, precisa-se ter em consideração que o conhecimento, como dizem Souza e Juliasz (2020, p. 32) “[...] se configura [...] como centralidade do processo de mediação, síntese da atividade educativa, síntese do trabalho docente [...]”. À vista disso, fundamentando-se ainda nesses autores, é de se perceber que a formação do professor remete ao processo apropriativo do conhecimento, de tal maneira que o nível de conhecimento alcançado pelos sujeitos (professores e alunos), na relação pedagógica, determinará o grau de alienação ou emancipação deles

(SOUZA; JULIASZ, 2020), no caso, quanto maior for a apropriação do conhecimento, maior será o nível de emancipação.

Deve-se realçar ainda, como estabelece o art. 5º, *caput*, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, que a formação dos profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, conduzindo o egresso, por exemplo, como prevê o inciso V desse artigo, à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais. A base comum nacional para a formação inicial e continuada nortear-se-á, em conformidade com o 6º considerando do mencionado documento, pelos seguintes princípios: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática e avaliação e regulação dos cursos de formação.

É relevante acrescentar que o projeto de formação, tal como consta no § 6º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, deverá ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, bem como, conforme exposto em seu 10º considerando, deve ser contextualizado no espaço e no tempo, e atentar nas características das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que justificam a vida da/na escola, e possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição, quer dizer, deve observar a realidade dos sujeitos.

Compete salientar que, além de tratar da formação em geral dos profissionais do magistério, as DCNs aqui examinadas cuidam de formações específicas voltadas para algumas modalidades de educação básica, por exemplo, para a educação escolar do campo, prevista em seu art. 3º, § 7º, caso em que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade, consoante o inciso II desse dispositivo.

No que diz respeito à formação docente especificamente, convém destacar o que está disposto no § 3º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015b, p. 4, grifo nosso).

Recordando os ensinamentos de Martins (2010), a formação de qualquer profissional, especialmente a de professores, constitui uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de uma determinada prática social, revelando-se como intenção dessa formação docente inicial e continuada para a educação básica, como descrito acima, a melhoria permanente da qualidade social da educação e a valorização profissional.

Ao falar de formação docente, não se pode deixar de salientar o conceito de docência que é apresentado – sem olvidar o 8º considerando cujo texto é similar – no § 1º do art. 2º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 3).

A partir disso, com base em Freire (2019), compete frisar que ensinar é uma especificidade humana, daí ser um processo pedagógico intencional, que exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Tanto é um processo intencional que, dentre as características e as dimensões da iniciação à docência, consoante o inciso II do parágrafo único do art. 7º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, consta o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho com clara intencionalidade pedagógica para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando a formação inicial, precisa-se esclarecer que ela se destina, segundo o art. 10 das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada,

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015b, p. 9).

Logo, formar é mais que treinar o educando (ora docente em formação) no desempenho de destrezas (FREIRE, 2019). Tal afirmação é corroborada pelo elenco de aptidões que se requer do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, descrito no art. 8º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, podendo-se citar, a título de exemplo, a utilização de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, visando à reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação dos conhecimentos, como disposto no inciso XII.

Refletindo sobre a formação continuada, por sua vez, a partir do art. 16 das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, deve-se salientar que ela compreende várias dimensões (por exemplo, dimensões coletivas) e envolve várias atividades (como as de extensão) para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como finalidade precípua a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Até então, falou-se sobre a formação de professores em geral, mas, o que se tem a dizer da formação de docentes em direitos humanos?

Primeiramente, urge afirmar que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada preocupam-se com essa formação, visto que, já no 11º considerando, declaram que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério.

Além do mais, conforme estabelece o art. 3º, § 5º, II, do documento sob análise, a formação dos profissionais do magistério é tida como compromisso com um projeto social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento da diversidade, logo, contrária a toda forma de discriminação.

Ainda, de acordo com o inciso VIII do art. 5º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, a formação de profissionais

do magistério deve garantir a base nacional comum para que se possa conduzir o egresso à consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, dentre outras. Já segundo o art. 8º do mencionado documento, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior devem estar aptos a atuar com ética e compromisso a fim de construir uma sociedade justa, equânime e igualitária (inciso I), bem como identificar questões socioculturais e educacionais com a finalidade de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, entre outras (inciso VII), e demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças, por exemplo, étnico-raciais e de gênero (inciso VIII).

À vista disso, impende frisar que o reconhecimento do outro e, por conseguinte, o respeito à sua diversidade constituem posturas fundamentais para a construção de uma cultura de direitos do Homem. Como diz Piovesan (2016, p. 241), “[...] a abertura do diálogo entre as culturas, com respeito à diversidade e com base no reconhecimento do outro, como ser pleno de dignidade e direitos, é condição para a celebração de uma cultura de direitos humanos [...]”, e, a nível do Estado constitucional, de uma cultura de direitos fundamentais. Complementando, repete-se que o princípio do pluralismo constitui missão do Estado Constitucional, em conformidade com Häberle (2008).

Verifica-se ainda que o projeto de formação deve contemplar alguns temas de EDH, tais como questões socioambientais, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, abordadas no inciso VI do § 6º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Por último, deve-se reforçar que os direitos humanos integram o currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, assim como dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e dos cursos de segunda licenciatura, como dispõem, respectivamente, os artigos 13, § 2º, 14, § 2º e 15, § 3º do documento em exame.

Ante o exposto, considerando-se, sobretudo, que a formação dos profissionais do magistério é tida como compromisso com um projeto social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação democrática, justa e inclusiva, e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, bem como que ela deve garantir a base nacional comum para conduzir o egresso à consolidação da educação inclusiva, devendo este, ainda, estar apto a atuar com ética e compromisso

para construir uma sociedade justa, equânime e igualitária, e contribuir para a superação de exclusões sociais etc., estando os direitos humanos, ainda, presentes no currículo dessa formação, infere-se que a “concepção de formação de professores em direitos humanos” é emancipatória, orientada para a emancipação e a autonomia do formando.

Por fim, precisa-se reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada contribuem – é preciso sublinhar, de logo, que muito mais que a LDB e as DCNGEB – para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, pois, preocupando-se com uma formação docente em direitos humanos, além de incluir estes no currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e dos cursos de segunda licenciatura, afirma a educação em direitos humanos como necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério, delineando um processo formativo que desenvolva temas de EDH (por exemplo, questões relativas à diversidade étnico-racial) e busque alcançar a concretização de direitos do Homem (exemplificativamente, através da consolidação da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial).

3.2.4 O objeto de estudo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003): contribuindo para a cultura de direitos fundamentais ao tratar expressamente da educação em direitos humanos em vários espaços de atuação e tomar como base a Constituição e alguns instrumentos internacionais

Antes de mais nada, faz-se necessário esclarecer que, não obstante o documento ora analisado seja de 2007, diga respeito à 2ª tiragem da versão definitiva, atualizada – e, de logo, vale elucidar que a versão definitiva do PNEDH é de 2006 –, ao tratar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aponta-se para o ano de 2003, ano em que foi lançado, a fim de remeter para sua primeira versão.

Feito esse esclarecimento e visando a aclarar o histórico de construção do PNEDH, é preciso dizer, com base no próprio documento sob exame, que o processo de sua elaboração teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), através da Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003, da então Secretaria Especial de Direitos Humanos/Presidência da República,

tendo sua primeira versão sido lançada em dezembro de 2003. No ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários, dentre outros, nos mais diversos âmbitos (internacional, nacional e regional). Em 2005, por sua vez, foram realizados vários encontros estaduais com o intuito de difundir tal Plano. Já em 2006, foi concluída a sistematização das contribuições recebidas nos encontros estaduais de EDH, com a consequente apresentação ao CNEDH, pela equipe responsável (formada por professores e alunos de graduação e pós-graduação), selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de uma versão preliminar de PNEDH. O CNEDH, então, cuidou da análise e da revisão da versão que foi distribuída aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em setembro de 2006, em Brasília. Após isso, o documento foi submetido à consulta pública (via internet) e, na sequência, revisado e aprovado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual se responsabilizou pela versão definitiva do PNEDH.

Nesta subseção, portanto, analisar-se-á o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja versão definitiva ficou pronta em 2006, o qual resultou, sobretudo, do trabalho desenvolvido pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instância colegiada vinculada à atual Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (a Secretaria Especial dos Direitos Humanos transformou-se nesta, por determinação legal, no caso, em observância à Lei n. 12.314, de 19 de agosto de 2010), criado no ano de 2003 por meio da Portaria supramencionada, a que se atribuiu a incumbência justamente de propor o texto do PNEDH para publicação. Segundo Mendonça (2010), tal Comitê teve como primeira tarefa elaborar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Apesar do trabalho desempenhado pelo CNEDH, é preciso reconhecer que tal Plano

[...] resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada (BRASIL, 2007, p. 11).

Ademais, como também consta no documento em comento, pode-se afirmar que o PNEDH é fruto do compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos direitos humanos, e que, baseando-se nos instrumentos de

proteção existentes, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos e aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos. Observa-se que o PNEDH é uma política pública, que integra a política de Estado, devendo-se compreender

[...] política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 12-13).

Conquanto não se trate de documento com força de lei, mas de uma orientação ou uma recomendação, o PNEDH, como política pública a orientar a atuação do governo e da sociedade, entre outros, não só na educação formal como não formal e em outros campos de atuação (por exemplo, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança), constitui um importante instrumento em favor dos direitos do Homem.

Tal qual descrito na apresentação do aludido documento,

O país chega [...] a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como **política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade**, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2007, p. 13, grifo nosso).

Dentre os objetivos gerais do PNEDH, que são elencados no documento em pauta, realçam-se estes: destacar o papel estratégico da EDH em favor do fortalecimento do Estado Democrático de Direito; encorajar ações de EDH pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas; e orientar políticas educacionais direcionadas a constituir uma cultura de direitos humanos.

Deve-se salientar ainda as linhas gerais de ação do PNEDH, que abrangem estes campos: desenvolvimento normativo e institucional (exemplificando, tem-se consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à EDH); produção de informação e conhecimento (como exemplo, consta promover a produção e a disseminação de dados e informações sobre EDH por variados meios, sensibilizando a sociedade e garantindo acessibilidade às pessoas com deficiências); realização de parcerias e intercâmbios internacionais (a título de exemplo, tem-se incentivar a realização de

eventos e de debates sobre EDH); produção e divulgação de materiais (exemplificativamente, refere-se a promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a EDH, em todos os níveis e modalidades de educação, acessíveis às pessoas com deficiência); formação e capacitação de profissionais (cita-se, por exemplo, oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão, que enfoquem a EDH, na formação inicial dos profissionais da educação e de outras áreas); gestão de programas e projetos (tendo como exemplo sugerir a criação de programas e projetos de EDH em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, com vistas a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH); e avaliação e monitoramento (como exemplo, faz-se alusão a acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de EDH, abrangendo a execução orçamentária deles).

Cuida-se, aqui, de documento que estabelece objetivos e linhas de ação, como visto, e afirma, ao contemplar cinco grandes eixos de atuação (Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia), concepções e princípios, delineando, ainda, ações programáticas. Como tal, o PNEDH requer implementação, implementação esta que “[...] visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país” (BRASIL, 2007, p. 26).

Após essas considerações iniciais, apesar dos vestígios deixados, é preciso deixar claro quem é (ou são) o(s) emissor(es) e o(s) receptor(es) da mensagem veiculada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Decerto, o emissor direto é o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o indicado autor do PNEDH. Porém, ele não é o único emissor, já que colaboraram para o processo de elaboração do PNEDH também a, assim denominada à época, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO/BRASIL, sem olvidar os colaboradores externos para sistematização do documento em estudo, por exemplo, a equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, responsável pelo relatório e pela sistematização dos encontros estaduais de EDH e elaboração da primeira proposta da versão do PNEDH edição 2006, posteriormente, revisada e aprovada pelo CNEDH.

Quanto aos destinatários da mensagem contida no PNEDH, sabe-se que eles são muitos, no entanto, é possível mencionar os principais: de pronto, merece

relevo o Estado brasileiro e seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), haja vista que o PNEDH constitui política de Estado; e, ainda, os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e os órgãos da respectiva administração pública; também, vale ressaltar os cidadãos ou sujeitos de direitos que são (devem ser) formados, e a sociedade. Além deles, precisa-se considerar o rol de parceiros para a implementação e o monitoramento do PNEDH, que se encontra no anexo I, por exemplo, as agências de formação de educadores e as organizações públicas em direitos humanos.

Além desses “receptores gerais” (independentemente do espaço prioritário de atuação) da mensagem veiculada no PNEDH, há de se considerar “os receptores específicos” (de acordo com cada eixo de atuação): a) na educação básica, destacam-se as escolas e, dentro da comunidade escolar, os profissionais ou trabalhadores da educação, notadamente, os educadores, bem como os estudantes ou educandos; b) na educação superior, enfatizam-se as instituições de ensino superior como universidades públicas, assim como os docentes e discentes da graduação e da pós-graduação; c) na educação não formal, ganham destaque os grupos e comunidades, e também as pessoas; d) na educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, frisam-se tais profissionais; e) na educação e mídia, além de professores e estudantes de mídia, sobressaem-se empresas de mídia.

Com relação às condições de produção, deve-se assinalar as, acima já fornecidas, informações sobre o processo de elaboração do PNEDH (quando foi elaborado, por quem etc.), e também o contexto vivido tanto a nível nacional quanto internacional (por exemplo, um contexto em que há descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta de efetivação dos direitos).

Já quanto às condições de recepção, é preciso ter em conta a condição do PNEDH como política pública e o inventário de ações programáticas previstas e, ao mesmo tempo, de execução requerida.

Posto isso, considerando-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos encerra introdução (com objetivos gerais e linhas gerais de ação) e eixos de atuação (educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia), pode-se aprofundar sua análise, orientada para as quatro categorias de análise, lembrando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de

professores em direitos humanos”, a partir da investigação dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” nesse documento.

De pronto, impende afirmar que o tema “direitos humanos” resta presente no PNEDH, havendo menção explícita a tais direitos não só em associação à educação (caso em que se fala da educação em direitos humanos), como isoladamente, e isso desde a apresentação do documento.

Ao longo do PNEDH, e particularmente na introdução, faz-se referência aos instrumentos de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ainda aos vários sistemas de proteção desses direitos (sistemas global, regional e nacional de proteção dos direitos humanos), reiterando-se, assim, o tratamento do tema e de questões afeitas a ele.

Ao falar do tema direitos humanos, é preciso destacar que, como consta no PNEDH e sustenta Alves (2015), estes consagraram-se como tema global, o qual foi reforçado a partir da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, ocorrida em Viena (1993). De fato, como diz Mazzuoli (2017, p. 92), “[...] a segunda Conferência (Viena, 1993) consagrou os direitos humanos como tema global, reafirmando a sua universalidade e consagrando a sua indivisibilidade, interdependência e inter-relacionariedade [...]”.

No que diz respeito às características dos direitos humanos que são (re)afirmadas ao longo do PNEDH, por exemplo, na apresentação e no eixo temático da educação superior, vê-se similitude com as que foram consagradas na supracitada Conferência de Viena, uma vez que se afirmam os direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, defendendo-se, assim, a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência desses direitos.

Sublinhar essas características faz sentido quando se ampara – e isto está expresso no PNEDH – em uma concepção contemporânea de direitos humanos a qual, tendo sido introduzida pela DUDH e reiterada pela Declaração e Programa de Ação de Viena, é marcada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos, segundo Piovesan (2012). Como está expresso no PNEDH,

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, **afirmando sua**

universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2007, p. 23, grifos nossos).

Consoante Piovesan (2016), a concepção contemporânea de direitos humanos é aquela em que estes são concebidos como unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada.

Precisa-se mencionar ainda que o PNEDH, em mais de uma oportunidade (sobretudo, no eixo alusivo à educação básica, especificamente nas ações programáticas n. 12, 20 e 21), faz alusão a uma perspectiva crítica dos direitos humanos, o que leva a rememorar Flores (2009) e sua teoria crítica, a partir da qual propõe a reinvenção dos direitos humanos, tema de alta complexidade, a partir de três níveis – 1) o quê? 2) por quê? e 3) para quê?

É importante reavivar que Flores (2002) advoga um universalismo dito de confluência, que toma o universalismo como ponto de chegada, e não de partida.

Como o PNEDH refere-se aos direitos humanos, resta compreensível questionar: de que direitos esse documento trata? Em outras palavras, sobre que categorias de direitos humanos?

Bem, já na introdução – e no eixo atinente à educação não formal também, com exceção dos direitos ambientais –, discorrendo acerca do quadro contemporâneo e de uma série de aspectos inquietantes quanto às violações de direitos humanos, o PNEDH cita os direitos civis e políticos, como também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, sendo claro que ele considera as várias categorias, e não apenas uma ou outra dimensão de direitos do Homem.

Ainda assim, versando sobre o contexto nacional, caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, dentre outros, este Plano expõe que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, sendo válido frisar, no tocante aos direitos sociais em sentido estrito, dentre os quais a educação – embora se saiba que eles são reconhecidos, mas, ainda faltam políticas ou circunstâncias reais para sua realização (ALVES, 2018) – que eles são direitos, e não mera caridade, como assevera Piovesan (2009). A educação, por exemplo, como se verá mais adiante, é um direito humano, o qual, como tal, deve ser garantido.

Além disso, deve-se frisar a relação entre democracia e direitos humanos, ou, em conformidade com Sarlet (2015), a relação de interdependência e reciprocidade entre a democracia e os direitos fundamentais, partindo-se do texto do

PNEDH. Segundo tal Plano, a democracia “[...] entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos” (BRASIL, 2007, p. 24).

Faz-se necessário reavivar que a democracia constitui princípio fundamental organizador do Estado constitucional (HÄBERLE, 2002), e que ela não se desenvolve só no contexto de delegação de responsabilidade do povo aos órgãos estatais, mas também, numa sociedade aberta, por meio de formas refinadas de mediação do processo público e pluralista da política e da práxis cotidiana, como observa Häberle (1997), em especial mediante a realização dos direitos fundamentais.

Malgrado se enfoque a democracia como regime, é indispensável referir que há quem a considere como direito humano e fundamental. Nessa direção, tem-se Bonavides (2011), o qual considera a democracia (direta) como direito de quarta dimensão.

Ainda sobre os direitos humanos, tem de se sublinhar a recorrente menção à dignidade (humana) ao longo do PNEDH, seja como princípio ou mesmo como fundamento do Estado brasileiro. No eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, por exemplo, há referência ao princípio da dignidade. Seja como for, no PNEDH, infere-se a importância de se respeitar os direitos humanos independentemente da origem ou nacionalidade, tal como consta na ação programática n. 12 do eixo supraindicado.

À vista disso, investigando-se a “concepção de direitos humanos” subjacente ao PNEDH, constata-se que, malgrado este mencione expressamente uma perspectiva crítica dos direitos humanos, o referido documento tem como base, mesmo, uma concepção universalista, com resguardo da diversidade, o que é corroborado pelas características dos direitos humanos, em particular pela universalidade; pelo tratamento de direitos como de/para todos, a exemplo do direito à educação; pela requerida proteção da dignidade humana; e pela referência (expressa no eixo referente à educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança) aos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil, que encerram uma concepção universalista. É preciso acentuar ainda, para fins de distinção de uma concepção crítica/convergente, que o PNEDH toma a universalidade como ponto de partida, e não de chegada.

No que tange ao tema “educação”, verifica-se que ele é referenciado ao longo do PNEDH, a começar da apresentação.

Tendo isso em mente, importa dizer que a educação é tratada, no PNEDH, tanto como direito quanto como instrumento. Como direito, em síntese, é afirmada na apresentação, parte em que se fala de uma educação de qualidade para todos, compreendida como direito humano essencial; e na introdução, em cujo interior se reconhece a educação como direito de todos. Como processo, por sua vez, é considerada, por exemplo, na introdução, em cuja parte se realça a educação como um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos.

Ao fim e ao cabo, essa visão de educação como direito e instrumento é reiterada quando, na introdução, se conceitua a mesma: “[...] **educação é** compreendida como **um direito** em si mesmo e **um meio** indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p. 25, grifos nossos). Eis que ela contribui, entre outras coisas, consoante o PNEDH, com expressa referência ao Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (documento analisado nesta tese também), para criar uma cultura universal dos direitos humanos e exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades.

Dentre as finalidades da educação, referindo-se à Constituição brasileira e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta também analisada neste trabalho, o PNEDH enfatiza o exercício da cidadania, lembrando que a prática educativa tem como fim o preparo do educando para o exercício da cidadania.

Além disso, verifica-se que o PNEDH não trata apenas da educação formal, como também da educação não formal, dentre outros, encerrando uma concepção ampla de educação, pois, reconhece, nas palavras de Mészáros (2019), que muito do processo contínuo de aprendizagem está fora das instituições educacionais formais. Tanto é assim que, no eixo relativo à educação não formal, afirma-se que “A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. [E] Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida [...]” (BRASIL, 2007, p. 43).

Além do mais, é preciso trazer à tona o uso, mesmo que, por vezes, não diretamente relativo à educação em geral, ao longo do PNEDH, de algumas palavras ou expressões que, claramente, remetem para uma concepção emancipatória de educação, tais como crítica, criatividade, autonomia e emancipação.

Pois bem, no eixo “educação básica”, ao discorrer sobre o processo formativo, salienta-se o exercício da “crítica” e da “criatividade”, sendo válido recordar

que a educação problematizadora se funda nesta e estimula a reflexão e ação dos homens sobre a realidade, segundo Freire (2017), e, ainda, com fundamento em Freire (2014), que, para a consciência crítica, diferentemente do que ocorre com a consciência ingênua, a causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise, considerando-se que o que é autêntico hoje pode não ser amanhã. Na sequência, refletindo sobre o que é necessário para que esse processo ocorra, diz-se que é importante garantir o exercício da “autonomia” aos membros da comunidade escolar, sendo que, para tanto, entende-se que seria de suma importância uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2019).

Ademais, ainda no referido eixo, como um dos princípios norteadores da educação básica, o PNEDH sublinha fomentar a “consciência social crítica”, o que sobreleva a necessidade de uma educação crítica e criticizadora, e realça o papel de sujeito do homem (no e com o mundo), e não de mero objeto (FREIRE, 2014).

Já no eixo “educação não formal”, como princípios que orientam a educação não formal em direitos humanos, o PNEDH frisa os princípios da “emancipação” e da “autonomia”.

Por seu turno, no eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, fala-se na consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios de direitos humanos, que contribuam para uma “prática emancipatória” dos sujeitos que atuam nas áreas da justiça e segurança, enfatizando-se a educação como tarefa humanizante, libertadora (FREIRE, 2011).

No eixo “educação e mídia”, também há referências a uma educação emancipatória, libertadora, haja vista que se afirma que, por meio da mídia, são difundidos conteúdos éticos e valores solidários os quais contribuem para “processos pedagógicos libertadores”, assim como que é importante a adoção, pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma “perspectiva emancipatória”. Não é demais lembrar que uma ação cultural para a libertação possibilita a compreensão crítica da realidade (FREIRE, 2011) e que, para a educação problematizadora, enquanto “um quefazer humanista e libertador”, importa que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 2017).

Além desses conteúdos, precisa-se mencionar, que há, no eixo “educação básica”, embora tratando da EDH, referência a uma “ação pedagógica

conscientizadora e libertadora” e ainda, dentre as ações programáticas, a uma “pedagogia participativa” que incluía análises críticas.

Em vista disso, sobretudo, das finalidades das práticas educativas, é possível deduzir que a “concepção de educação” é emancipatória.

No que diz respeito ao tema “educação em direitos humanos”, é preciso asseverar que ele também está presente no PNEDH, o que resta palpável já desde a designação do documento.

De pronto, o PNEDH salienta, no texto introdutório, a educação em direitos humanos como tema global, e como política pública. Além disso, realçando que são tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, declara que “[...] nada mais urgente e necessário que **educar em direitos humanos**, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, 2007, p. 22, grifo nosso). A partir dessa assertiva, vale recordar que, consoante Borges (2008), a EDH constitui prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos.

Conforme definição apresentada pelo PNEDH,

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25, grifo nosso).

Analisando o PNEDH, em especial essa passagem, Gonzalez e Borges (2019, p. 327) dizem que “[...] a EDH é tida como processo sistemático e multidimensional, que guia a formação de sujeitos de direitos, articulando (tal qual o prefixo “multi” aponta) várias dimensões [...]”.

Deve-se notar que, assim como outros documentos normativos, a exemplo do PMEDH, o PNEDH reitera que a EDH não abrange apenas conhecimentos sobre direitos humanos, como também, valores, atitudes, comportamentos e ações em prol

deles. Quanto aos valores, tal documento afirma que a mobilização global para EDH está imbricada nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade. Indo além, o PNEDH acentua a EDH para a formação do cidadão, e ainda sobreleva a importância de desenvolvê-la por meio de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, o que é bastante relevante em uma sociedade aberta dos intérpretes constitucionais (HÄBERLE, 1997).

Tendo em conta o objeto de estudo aqui delineado, é pertinente enfocar o eixo do PNEDH atinente à educação básica, porém, não se desconsiderarão os demais eixos, trazendo-se a lume aquilo que pode contribuir para o alcance dos fins da análise.

Prontamente, no início do eixo “educação básica”, esclarece-se que a EDH vai além de uma aprendizagem cognitiva e inclui o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem, devendo ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Outrossim, diz-se que a

[...] educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 31).

No tocante à EDH como instrumento para formação de cidadãos, compete frisar, tomando as palavras de Mazzuoli (2017), que ela deve ocorrer de modo a que seus princípios éticos sejam assimilados por todos os cidadãos, em plenitude, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos direitos do Homem e da cidadania do país.

Reforçando o conceito dado na introdução, o PNEDH determina que a EDH deve ser promovida em três dimensões, são elas: a) conhecimentos e habilidades, o que requer compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, e incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos, o que demanda desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos em favor dos direitos humanos; e c) ações, devendo desencadear atividades para a defesa e a promoção dos direitos humanos, bem como para a reparação de violações a eles.

Em se tratando da EDH na educação básica, com fulcro no PNEDH, é preciso apontar ainda os princípios que a norteiam:

- [...] a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico [sic] da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 32).

Note-se que a visão que o PNEDH promove de escola não é dela como empresa, o que remeteria a uma escola neoliberal, de que trata Laval (2019), mas, como espaço (privilegiado) de vivência dos direitos humanos, em consonância com o pensamento de Borges (2008). E, para contribuir para a EDH, como observam Gonzalez e Borges (2019, p. 330) ao analisarem o PNEDH, a escola deve “[...] no processo educativo [...] garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício de participação e de autonomia aos membros da comunidade escolar [...]”. Outra questão que merece destaque é que a EDH é de responsabilidade de todos (MAZZUOLI, 2017), daí seu caráter coletivo, democrático e participativo.

Além do mais, deve-se mencionar que o PNEDH elenca 27 (vinte e sete) ações programáticas para a educação básica, algumas, como percebem Gonzalez e Borges (2019), tratam de questões mais gerais, como propor a inserção da EDH nas diretrizes curriculares da educação básica (ação programática n. 1) e outras mais específicas, como promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos os quais assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, dentre outras (ação programática n. 20).

No que diz respeito ao eixo “educação superior”, convém acentuar que, conforme o PNEDH, quando se fala de EDH nesse campo, fala-se de EDH no ensino, na pesquisa e na extensão universitária. Segundo o Plano sob exame, no ensino, a EDH pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, como disciplinas obrigatórias ou optativas; na pesquisa, as demandas de estudos na área de direitos humanos requerem uma política de incentivo a qual institua esse tema como área de conhecimento inter- e transdisciplinar; já na extensão, o tema de direitos humanos pode ser incluído em programas e projetos de extensão, podendo envolver atividades de capacitação, assessoria, entre outras. Sobre o assunto, convém recordar que a educação superior fundamenta-se em alguns princípios, dentre os quais, conforme sublinha Borges (2008), o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É relevante frisar ainda que a contribuição da educação superior na área de EDH requer a consideração de alguns princípios, dentre os quais consta o seguinte: “[...] a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania [...]” (BRASIL, 2007, p. 38). Resta expressa, nesse documento, uma concepção de universidade como instituição social, quer dizer, como instituição que visa à criação de conhecimentos e sua transmissão, como diz Borges (2008) e que tem como característica a lógica acadêmica, como ressalta Borges (2018), isso em detrimento da concepção de universidade como organização social, de acordo com a qual, em síntese, ela se guia pela lógica de mercado.

Além desse princípio, merece relevo aquele segundo o qual o princípio básico norteador da EDH como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. À vista disso, sobre a característica de processo permanente da educação, importa citar as palavras de Silveira (2007, p. 246) no sentido de que “[...] a socialização cultural é uma atividade constante, da duração da vida das pessoas, e, para além delas, das sociedades, o que confere à Educação a sua característica de processo permanente”, bem como as de Freire (2017) no sentido de que a educação é um “quefazer permanente”, que se “re-faz” constantemente na práxis, sendo esta não apenas reflexão como também ação sobre a realidade, orientada para sua transformação.

No que tange ao eixo “educação não formal”, embora já tenha sido mencionado, convém repetir que “A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia” (BRASIL, 2007, p. 43), o que remete para uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2019) e ainda para uma ação cultural para a libertação (FREIRE, 2011), sem olvidar uma educação problematizadora, para a qual, enquanto um “quefazer” humanista e libertador, o importante é que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 2017).

Quanto ao eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, é de se enfatizar que, para esses profissionais, a EDH deve considerar alguns princípios, por exemplo, o respeito e a obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e o respeito aos direitos do Homem; o conhecimento sobre a proteção e os mecanismos de defesa dos direitos humanos; e a consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios de direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança. Cabe reiterar que a EDH constitui processo de socialização cultural que visa a formar sujeitos para respeitarem os direitos humanos e a própria dignidade de ser humano, e envolve, no processo de ensino-aprendizagem, além de outras dimensões, a aquisição de conhecimento sobre direitos humanos.

Com relação ao eixo “educação e mídia”, dentre os princípios que devem ser considerados para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva de educação em direitos humanos, tem-se “[...] o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz [...]” (BRASIL, 2007, p. 54). Ante a referência à diversidade cultural, considerando que ela deve ser um somatório ao processo de asserção dos direitos humanos, e não um empecilho (MAZZUOLI, 2017), precisa-se destacar, em concordância com Piovesan (2016), que a abertura ao diálogo entre culturas, com respeito à diversidade e reconhecimento do outro, é condição para celebração de uma cultura de direitos humanos.

Perante o exposto, considerando que a educação que se sustenta visa a criar uma cultura ‘universal’ de direitos humanos e que educar em direitos humanos é tarefa indispensável para o respeito, a defesa e a promoção desses direitos, estes concebidos, em resumo, como de/para todos, pois, têm como fundamento a dignidade

inerente à pessoa humana, infere-se que a “concepção de educação em direitos humanos” é universalista, cuidando-se de um direito universal e de uma prática que almeja construir uma cultura também universal de direitos.

Com relação ao tema “formação de professores”, constata-se que há referência expressa a ele no PNEDH.

De logo, é preciso ressaltar que, na maior parte das vezes, o PNEDH refere-se à formação de profissionais da educação, compreendendo-se, por dedução, que os docentes estão inclusos aí. Entretanto, também há menção expressa à formação de professores, notadamente, quanto à sua formação em direitos humanos, o que logo será tratado.

Primeiramente, precisa-se deixar claro que a formação a que o PNEDH se refere abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Além disso, quanto ao locus onde se dá essa formação, em especial a formação inicial do professor, compete referir as instituições de ensino superior, especialmente a universidade, esta entendida, conforme exposto acima, como instituição social. Rememore-se que, na educação superior, deve ser considerada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com essas considerações iniciais, é possível focalizar a formação em direitos humanos, inicialmente, dos profissionais da educação, de modo geral; depois, dos professores, especificamente.

Pois bem, já na apresentação, discorrendo sobre a qualidade da formação inicial e continuada, o PNEDH salienta que ela deve ter como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

No eixo “educação básica”, dentre os princípios norteadores desta, sobressai-se o relativo à EDH como um dos eixos fundamentais da educação básica, que deve permear a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Ademais, dentre as ações programáticas previstas para a educação básica, consta a de promover a inserção da EDH nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, nas redes de ensino e em unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

No eixo “educação e mídia”, por sua vez, dentre as ações programáticas também, tem-se apoiar a criação de programas de formação de profissionais da

educação e áreas afins, com a finalidade de desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos.

Abrangendo explicitamente a formação de docentes em direitos humanos, pode-se ressaltar a linha geral de ação “formação e capacitação de profissionais”, mais diretamente a primeira diretriz, voltada para a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais, em especial daqueles da área da educação e de educadores sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.

Outrossim, dentre as ações programáticas da educação superior, realçam-se três: a de estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de docentes em educação em direitos humanos, nos diversos níveis e modalidades de ensino; a de fomentar a articulação entre instituições de ensino superior, redes de educação básica e órgãos gestores, com vistas à realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores, afora agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura; e ainda a de implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre EDH para professores, dentre outros.

Pensando a “concepção de formação de professores em direitos humanos” que subjaz o PNEDH, percebe-se que não há como indicá-la, visto que não há conteúdo bastante que viabilize inferi-la. De fato, o PNEDH faz alusão à formação de docentes em direitos humanos, no entanto, não explicita melhor seu conteúdo, quer dizer, não revela de que formação se trata, quais seus conteúdos, suas finalidades, os valores que objetiva promover, dentre outros.

Por último, é preciso dizer que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de uma cultura de direitos fundamentais na medida em que trata expressamente da educação em direitos humanos dentro de vários espaços prioritários de atuação, e não apenas na educação formal, sem olvidar a formação de professores em direitos humanos; e, ao fazê-lo, se ampara em outras normas do Estado brasileiro, em especial a Constituição brasileira, e também em documentos internacionais que edificam uma cultura de direitos humanos, por exemplo, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. De resto, é relevante a afirmação explícita do fim de criar uma cultura de direitos do Homem.

3.2.5 O objeto de estudo nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012): contribuindo para a cultura de direitos fundamentais ao estabelecer diretrizes para a EDH

Antes de qualquer coisa, deve-se esclarecer que, nesta subseção, analisar-se-á a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, publicada, no Diário Oficial da União, em 31 de maio de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Tal documento fora fixado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, e, do mesmo modo que a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, embora se trate de uma resolução, quer dizer, *a priori*, um preceito de hierarquia subordinada, tem força de lei, consoante explica Cury (2006), haja vista a delegação expressa dada pelo Congresso Nacional e pelas competências da Presidência da República. A título de recordação, o Conselho Nacional de Educação é órgão normativo que interpreta as leis de educação, exercendo atribuição federal nos termos da Lei n. 9.131/95, que o instituiu.

Acerca do processo de elaboração das DNEDH, conforme consta no Parecer CNE/CP n. 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 e homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado, no DOU, em 30 de maio de 2012, vale referir que,

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE [Conselho Nacional de Educação], MEC [Ministério da Educação] e SDH [Secretaria de Direitos Humanos] (BRASIL, 2012b, p. 1).

A partir desse excerto, constata-se que a sociedade brasileira teve a oportunidade de contribuir para a elaboração das DNEDH, sendo válido dizer ainda, como está descrito no próprio Parecer, que algumas sugestões, por exemplo, da

Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, tiveram grande relevância.

Compreendido o processo de elaboração das DNEDH, compete registrar que a presente resolução, consoante dispõe seu art. 1º, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A partir dessas reflexões iniciais, convém deixar registrado quem é (são) o(s) emissor(es) e o(s) receptor(es) da mensagem veiculada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Como já fora possível depreender, o emissor direto das DNEDH é o Conselho Nacional de Educação, mais especificamente o Presidente desse Conselho.

Já os receptores principais, como consta no citado art. 1º, são os sistemas de ensino e suas instituições. No texto das DNEDH, de modo específico, há referência a instituições de pesquisa (art. 10) e instituições de educação superior (art. 12). Além desses destinatários da mensagem, cabe considerar todos os envolvidos nos processos educacionais, os quais são citados no § 2º do art. 2º das DNEDH, dispositivo em que se afirma a adoção sistemática dessas diretrizes justamente por eles. Dentre os envolvidos no processo educacional, destacam-se os profissionais da educação, referidos, por exemplo, no art. 8º das DNEDH, que trata da EDH na formação inicial e continuada desses profissionais. Ainda, é preciso mencionar os Conselhos de Educação, os quais, como dispõe o § 2º do art. 5º das DNEDH, deverão definir as estratégias de acompanhamento das ações de EDH.

No que concerne às condições de produção, merecem realce as informações sobre a elaboração dessa Resolução (quem a aprovou, quando, os fundamentos normativos que serviram de base, dentre outros), constantes no início do documento.

Já quanto às condições de recepção, impende frisar o art. 13 das DNEDH, segundo o qual a Resolução sob análise entra em vigor na data de sua publicação, o que ocorreu em 31 de maio de 2012, recorde-se.

Isso posto, antes de apresentar a análise propriamente dita, compete sublinhar que as DNEDH referem-se, expressamente, a quatro documentos normativos analisados neste trabalho, quais sejam: do âmbito interno, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; do plano internacional, à Declaração das Nações

Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos e ao Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

Ultrapassadas essas questões introdutórias, pode-se adentrar a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos as quais contêm 13 (treze) artigos, partindo da análise do conteúdo relativo aos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, com vistas a trabalhar as categorias analíticas, rememorando, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

De início, convém afirmar que há menção expressa aos “direitos humanos” nas DNEDH, não só em associação à educação (caso em que se trata da educação em direitos humanos), como também isoladamente.

Inicialmente, ganha relevo o fato de que as DNEDH, em seu considerando, reportam-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, norma que, segundo Trindade (2000), constitui a base da construção de toda uma sistemática para a promoção e a proteção da dignidade e do bem-estar dos indivíduos e das sociedades em que estão inseridos. Como as DNEDH cuidam da EDH, parte integrante do direito à educação, torna-se pertinente sublinhar ainda que a DUDH, como diz Borges (2015a), confere à educação um papel relevante na construção de uma nova ordem internacional, pautada no respeito aos direitos humanos.

Além disso, é imprescindível trazer à tona a definição de direitos humanos constante no documento em foco, mais precisamente em seu art. 2º, § 1º, cuja redação é:

Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012a, p. 1, grifo nosso).

De logo, deve-se notar que os direitos humanos são definidos a partir de suas categorias (direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais, e ainda direitos ambientais), categorias estas que, normalmente, são reconhecidas nas várias normas de direitos humanos, especialmente, como o próprio documento reconhece ao falar de “internacionalmente reconhecidos”, nas internacionais, a exemplo da DUDH, na qual, como visto no capítulo anterior, os direitos costumam ser

relacionados em duas categorias: civis e políticos, e econômicos, sociais e culturais (ALVES, 2015). Observe-se que, ao prevê as várias categorias de direitos humanos, as DNEDH não priorizam uma ou outra, mas, reconhecem a importância de todas elas. Além dessas categorias, deve ser enfatizada a referência à (defesa da) dignidade humana, a qual, como se sabe, para os universalistas, é o fundamento de tais direitos, como valor intrínseco à própria condição humana (PIOVESAN, 2016).

Ademais, é preciso frisar que, consoante está previsto no art. 4º, II, das DNEDH, há preocupação com uma cultura de direitos humanos, sendo que tal cultura, em conformidade com Silveira (2007), se configura como opção em busca de enraizamento universalista.

Pensando a “concepção de direitos humanos” nas DNEDH, considerando-se que esse documento se ampara na DUDH, bem como define os direitos humanos incluindo a dignidade humana (o fundamento de tais direitos de acordo com os universalistas), e ainda se preocupa com a construção de uma cultura de direitos humanos e afirma o direito à educação, por exemplo, como de todos (já que deve ser garantido a todos), infere-se que a concepção que está subjacente é universalista.

No que diz respeito ao tema “educação”, constata-se que ele está presente nas DNEDH, sendo tratado, basicamente, no considerando, no art. 2º e no art. 3º dessas Diretrizes.

Em suma, tanto no considerando como no art 2º, *caput*, das DNEDH, salienta-se a educação como direito, afirmando-se “o direito à educação”, direito este, como consta naquele, que deve ser assegurado a todos(as).

Já no art. 3º, *caput*, das DNEDH, realça-se a educação como instrumento, sustentando-se “[...] **a educação** para a mudança e a transformação social [...]” (BRASIL, 2012a, p. 1, grifo nosso).

Acerca do assunto, vale citar Borges (2015a), para quem a educação é, por um lado, um direito humano, e, por outro, um instrumento (de formação em direitos humanos).

Além do mais, verifica-se que as DNEDH enfocam a educação formal, referindo-se, por exemplo, no art. 7º, ao tratar dos currículos, à educação básica e à educação superior.

Afora isso, é necessário dizer, não há mais conteúdo sobre a educação em geral. Assim, embora as palavras “mudança” e “transformação social”, inicialmente, remetam para uma educação emancipatória, havendo carência de mais conteúdo

acerca do tema (por exemplo, um conceito de educação e indicação de suas características), que possibilite chegar a uma conclusão, entende-se que não há como inferir e indicar a “concepção de educação” constante nas DNEDH.

No que tange ao tema “educação em direitos humanos”, percebe-se, desde a designação do documento, que ele é o objeto central das DNEDH.

Dito isso, prontamente, deve-se sublinhar que as DNEDH fazem alusão, em seu considerando, a algumas normas internacionais e nacionais atinentes à EDH, por exemplo, ao PMEDH e ao PNEDH.

Ademais, precisa-se assinalar que a EDH, tal qual a educação de modo geral, é tratada, no documento sob análise, como direito (no art. 2º) e como processo (no art. 4º).

No art. 2º das DNEDH, a EDH é conceituada como

[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação, [que] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012a, p. 1).

Note-se que a EDH é concebida como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos, sendo estes, como visto acima, considerados à luz de uma perspectiva universalista.

Destaque-se ainda que, conforme está disposto no § 2º do art. 2º das DNEDH, a efetivação da EDH caberá aos sistemas de ensino e suas instituições.

Já no art. 4º das DNEDH, afirma-se

A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - 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 diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012a, p. 2, grifo nosso).

Nesse dispositivo, cuja redação é bastante similar ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (o inciso I, por exemplo, é idêntico), claramente, ressalta-se a EDH como instrumento de formação em direitos humanos (BORGES, 2008). Reiterando o que está disposto em outros documentos normativos, como o mencionado PNEDH, afirma-se que a EDH constitui processo sistemático e multidimensional que abrange – sempre é bom reiterar – mais que a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos, compreendendo também a afirmação de valores, atitudes e comportamentos, bem como a adoção de ações em favor deles.

A finalidade maior da EDH seria, segundo Pessoa (2011), contribuir para a formação da pessoa em todas as suas dimensões, estando manifesta, no artigo supraindicado, a preocupação com a formação integral do sujeito de direitos.

Conforme o art. 3º das DNEDH, a EDH tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, o que, em certa medida, remete para uma educação em direitos humanos crítica e libertadora de que fala Borges (2015b), cuja categoria central seria a autonomia e que seria problematizada num contexto de crítica à educação bancária e de defesa da educação libertadora. Mas, de acordo com o art. 5º, *caput*, das DNEDH, em consonância com o que disse Pessoa (2011) sobre a finalidade maior da EDH,

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012a, p. 2).

Tal objetivo, como estabelece o § 1º do referido art. 5º, deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições quanto ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de EDH adequadas às necessidades, às características psicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos, o que implica observação da realidade dos indivíduos.

Além das finalidades da EDH, convém enfatizar os princípios em que ela se fundamenta, também segundo o art. 3º: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Incumbe mencionar ainda, com base no art. 6º das DNEDH, que a EDH deverá ser considerada, de modo transversal, na construção de projetos político-pedagógicos, regimentos escolares, planos de desenvolvimento institucionais, programas pedagógicos de curso das instituições de educação superior, dentre outros.

Outrossim, tal como prevê o art. 7º das DNEDH, os conhecimentos atinentes à EDH serão inseridos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior, podendo tal inserção ocorrer das seguintes formas: a) pela transversalidade, por intermédio de temas relacionados aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; b) como conteúdo específico de alguma disciplina já existente no currículo escolar; c) de maneira mista, quer dizer, combinando transversalidade e disciplinaridade. Sobre essa questão, tem de se ressaltar que, consoante o parágrafo único desse art. 7º, outras formas de inserção poderão ser admitidas na organização curricular das instituições educativas, desde que sejam observadas as especificidades dos níveis e das modalidades da educação.

Merecem relevo ainda a criação, pelos sistemas de ensino, de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os direitos humanos e a educação em direitos humanos, e o estímulo, pelas instituições de ensino superior, de ações de extensão voltadas para a promoção dos direitos humanos, previstos, respectivamente, nos artigos 11 e 12 das DNEDH.

Tendo em vista o que foi exposto, considerando especialmente a afirmação de que a EDH refere-se ao uso de concepções e práticas educativas ‘fundadas nos direitos humanos’, o que significa que a concepção que se tem destes possibilita inferir qual é a concepção daquela, assim como que a dignidade humana é um dos princípios da EDH, infere-se que a “concepção de educação em direitos humanos” é universalista.

Por último, quanto ao tema “formação de professores”, tem-se que ele é tratado somente de forma implícita nas DNEDH.

Na verdade, o documento em estudo cuida expressamente da formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, em seu art. 8º, e da formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, em seu art. 9º, sendo inconteste que os professores fazem parte dos profissionais da educação, todavia, as DNEDH não revelam preocupação explícita com a formação docente, menos ainda com uma formação em direitos humanos.

Á vista disso, não havendo conteúdo sobre o assunto (que explicita, por exemplo, o papel do professor, entre outros), entende-se que não há como inferir qual é a “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

Por fim, é necessário registrar que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos contribuem para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, sobretudo, porque, como o próprio título indica, tal documento estabelece diretrizes para a EDH, prevendo não só conceitos, dimensões, princípios e finalidades da EDH, como também ações em seu favor, por exemplo, a inserção dos conhecimentos concernentes a essa educação na organização dos currículos da educação básica e da educação superior. No entanto, sabe-se que poderia contribuir muito mais, determinando a formação de docentes em direitos humanos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese da pesquisa realizada: do tema aos objetivos específicos

Preliminarmente, faz-se imprescindível recordar que esta pesquisa desenvolveu a temática da educação em direitos humanos e da formação de docentes em tais direitos, e teve como objeto de estudo (resultado da delimitação do tema) a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que foi adotada desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Basicamente, a eleição desse objeto de pesquisa atentou para a relevância social da temática no atual contexto, de inúmeras (velhas e novas) ameaças aos direitos humanos, e para a linha de pesquisa à qual se vincula, qual seja, “Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos”.

Conforme exposto no texto introdutório, após o levantamento do estado da arte, constatou-se a originalidade da pesquisa delineada, sendo relevante reiterar que, normalmente, o estudo dos dois temas é realizado na área de educação e costuma enfocar a prática pedagógica ou os sujeitos nela envolvidos, sendo que, quando algum trabalho focaliza os ordenamentos jurídicos internacional e interno, geralmente, não abarca a educação em direitos humanos e a formação de professores em conjunto. Deveras, não se encontrou investigação com esse enfoque e com essa abrangência, que abordasse a educação em direitos humanos e a formação de professores em tais direitos nos dois âmbitos normativos, internacional e nacional, de uma só vez.

Tendo em mente o mencionado objeto de estudo, delineou-se esta questão norteadora: como a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica em tais direitos estão delineadas nos documentos normativos das Nações Unidas e do Estado constitucional brasileiro, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais?

A partir desse problema de pesquisa, traçou-se este objetivo geral: analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos da ONU e do Brasil, e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Visando a alcançar esse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: 1) definir direitos humanos, direitos fundamentais, Constituição, cidadania, educação e formação de professores num contexto cultural de valorização dos direitos da espécie humana; 2) identificar e detalhar os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos, que fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu ensino; 3) especificar e examinar os documentos normativos das Nações Unidas e do Estado brasileiro, que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Cada um desses objetivos foi desenvolvido em um capítulo.

Dos fundamentos teóricos

De forma sucinta, quanto aos marcos teóricos, pode-se dizer que se desenvolveu a perspectiva teórica de Häberle (1997, 2002, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2016, 2019), na qual se sobressai uma Pedagogia Constitucional, bem como, tratando mais diretamente da educação em direitos humanos e da formação de professores, de Borges (2008, 2009, 2015b, 2018), de Freire (2011, 2014, 2017, 2019) e de Silveira (2006, 2007), dentre outros.

Atendendo ao primeiro objetivo específico, no capítulo I desta tese, cuidou-se das concepções de direitos humanos, direitos fundamentais, Constituição, cultura, cidadania, educação (incluindo educação em direitos humanos) e formação de professores, acerca do que se passará a discorrer a partir de agora.

Com relação aos direitos humanos e aos direitos fundamentais, de que se trata na primeira seção do capítulo I, enfatiza-se a distinção apresentada pela doutrina – e observada ao longo deste trabalho por seu uso corrente – entre uma terminologia e outra, no sentido de que os primeiros são tidos como aqueles direitos previstos nas normas internacionais, especialmente em tratados, enquanto que os últimos são concebidos como aqueles direitos previstos nos textos constitucionais, como diz Mazzuoli (2017). Sublinhe-se que, apesar disso, são considerados os pontos em comum entre tais direitos, exemplificando, que ambos remetem para direitos atribuídos ao ser humano em razão de sua condição de Homem. Com efeito, faz-se menção a isso, destacando-se, como consequência, questões relativas ao uso das

expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, por exemplo, que alguns autores, como Zuñiga (2014), se negam a distingui-las, tendo em vista a coincidência de objetivo entre os mencionados direitos, ou seja, proteger o indivíduo.

Além disso, destacam-se – e é algo que não se pode deixar de referir porque constitui objeto de análise – as concepções de direitos humanos decorrentes das teorias de direitos humanos, no caso, das teorias universalistas, relativistas e convergentes (ou confluentes). Em síntese, sob o enfoque das teorias universalistas, os direitos humanos são tidos como direitos universais, de e para todos, por terem como fundamento a dignidade humana. Já para as teorias relativistas, os direitos humanos seriam vistos não como valores universais, mas contextualizados, históricos e culturais, dependentes da sociedade e de sua cultura, tanto que haveria variabilidade de conceitos quanto a esses direitos. Por último, para as teorias confluentes – que representam um ponto de equilíbrio entre as duas já mencionadas correntes –, em especial para Flores (2009), os direitos humanos seriam bens exigíveis para se viver com dignidade – esta o ponto de chegada do universalismo de confluência, e não de partida –, a serem alcançados através de processos de lutas.

No que diz respeito à Constituição e à cultura, categorias teóricas tratadas na segunda seção do capítulo I, particularmente com fundamento em Häberle (2002), sustenta-se a primeira como cultura e a última como conceito aberto e plural. Quer dizer, afirma-se que a Constituição não constitui apenas um texto jurídico, e que a cultura compreende não só um aspecto tradicional (referente àquilo que foi num determinado momento) e uma dimensão inovadora (relativa ao desenvolvimento do que foi em determinado momento, promovendo a transformação social), como também uma dimensão pluralista (atinente às várias manifestações culturais de um determinado grupo humano).

Ademais, dá-se ênfase à cultura constitucional, quer dizer, como define Canotilho (2017), a atitudes, ideias, experiências, padrões de valores, ações e comportamentos dos cidadãos e dos grupos plurais, incluindo a atuação dos órgãos do Estado, atinentes à Constituição, e, em especial, dentro dela, à cultura de direitos fundamentais, sendo válido frisar que esta não se constrói *per se*, pois, espelha-se na cultura de outros Estados Constitucionais e ainda na cultura de direitos humanos traçada a nível da sociedade mundial, no caso, pela Organização das Nações Unidas, organização internacional responsável por promover e estimular o respeito por esses direitos. A cultura de direitos humanos, emergente no século XX, vale esclarecer,

representa a ultrapassagem da cultura de direitos cuja base histórica remonta à modernidade (aos séculos XVII e XVIII), segundo Silveira (2007), e constitui um projeto de formação de seres humanos críticos, consoante Borges (2015b), podendo-se acrescentar que é um projeto de formação de cidadãos para respeitarem, protegerem e promoverem os direitos humanos.

Nesse cenário, considera-se especialmente relevante o fenômeno da interculturalidade, de que trata Canotilho (2017), o qual se reporta à ideia de partilha de culturas, tendo em vista que é importante perceber as relações entre a cultura jurídica da ONU e a cultura constitucional brasileira.

No que tange à cidadania e à educação, incluindo esta a educação em direitos humanos, a respeito de que se versa na terceira seção do capítulo I, realça-se que tanto a educação em geral como a EDH constituem direitos de cidadania na sociedade aberta (democrática), e, ao afirmar isso, deve-se ter em mente que a cidadania não se restringe à participação política, abrangendo a participação plena na sociedade, conforme diz Borges (2008). Eis que o conceito de cidadania, rememore-se ainda, de acordo com Marshall (1967), pode ser dividido em três partes, isto é, civil, política e social, sendo que a educação e a EDH integram o elemento social da cidadania.

Além de serem tidas como direito (de cidadania, mas também direito humano e fundamental de segunda dimensão, portanto, direito social), vê-se que a educação e a EDH consistem em instrumentos para alcance de determinados fins, no caso, em resumo, respectivamente, para a liberdade (e não para a alienação), e para o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos. Ademais, é preciso assinalar que o processo de educar(-se) em direitos humanos pode ser desenvolvido fora do ambiente escolar, quer dizer, não só na educação formal como também na educação não formal e informal.

No mais, cuidando-se de conceituar a EDH, ressalta-se, com fundamento em Borges (2008), que ela consiste numa prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos. Sobre o assunto, é válido acrescentar, tal qual sublinham Gonzalez e Borges (2021), que, a depender do conceito desses direitos, a EDH terá significado/conteúdo diverso. Realmente, à luz das teorias universalistas de direitos humanos, o conceito de EDH é um, enquanto que sob a égide das teorias relativistas ou das teorias convergentes de direitos humanos, é outro. Resumidamente, tomando por base Gonzalez e Borges (2021),

pode-se afirmar que: a) sob a ótica das perspectivas universalistas, a EDH consistiria em um processo de formação em direitos universais, realizado de forma homogênea em favor de toda e qualquer pessoa; b) a partir dos postulados relativistas, a EDH seria um processo educativo contextualizado, que tem o respeito à diversidade cultural como fundamental no ensino-aprendizagem dos direitos humanos; e c) conforme as teorias confluentes, a EDH constituiria um processo formativo baseado na complexidade dos direitos humanos, que tenciona fornecer condições aos sujeitos para lutarem por sua (ou de outrem) dignidade humana.

No que concerne à formação de professores, categoria tratada na quarta seção do capítulo I, focaliza-se a formação de docentes da educação básica para educarem em direitos humanos e, ainda, desenvolverem uma Pedagogia Constitucional, o que implica que o professor, em conformidade com Borges (2008), o principal agente da escola, deve estar (ser) preparado para executar o papel de agente formador e multiplicador de práticas de socialização em direitos humanos, e, complementando, em direitos fundamentais, neste último caso, deve transmitir os princípios mais importantes da Constituição brasileira a seus alunos, no desenvolvimento de uma Pedagogia da Constituição, propugnada por Häberle (2011). Eis que o docente contribuirá, assim, com a construção da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais.

Além disso, é importante frisar que a formação de professores em direitos humanos deve se dar tanto na formação inicial como na formação continuada, e necessita enfrentar muitos desafios, por exemplo, como falam Candau *et al* (2013), a tímida introdução dos direitos humanos em tal formação. Dentre os desafios para o desenvolvimento da EDH nos cursos de formação inicial de professores mais especificamente, com base ainda em Candau *et al* (2013), é possível citar a desconstrução da visão do senso comum de que os direitos humanos servem tão só para a “proteção de bandidos”.

No desenvolvimento dessa formação docente, é crucial que seja respeitada a indissociabilidade entre forma e conteúdo, pois, ambos os aspectos caracterizam o ato docente, e, conseqüentemente, que sejam observados os dois modelos de formação de professores existentes, referidos por Saviani (2009), isto é, o modelo pedagógico-didático (que prioriza a forma) e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (que prioriza o conteúdo), incluindo, assim, respectivamente, formação em métodos participativos de ensino e aprendizagem, e apreensão de conhecimentos

sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, dentre outros. É de suma relevância ainda que os professores sejam formados para uma pedagogia da autonomia, a respeito da qual trata Freire (2019), considerando-se que há saberes indispensáveis à prática docente – melhor esclarecendo, prática de educadores críticos, mas, é preciso ressaltar que alguns são necessários a educadores conservadores também –, que, como tais, constituem conteúdos obrigatórios da formação docente, exemplificando, pode-se mencionar que ensinar não é transferir conhecimento, mas, criar possibilidades para a sua produção ou construção.

Por fim, é preciso deixar claro que se sabe que o poderio do capitalismo atingiu não só a concepção de educação como também de escola e de universidade, de modo que essas duas instituições, onde são formados o cidadão e o profissional, passaram a ser vistas cada vez mais como empresas – referindo-se à escola desse modo, tem-se Laval (2019), e à universidade, Borges (2008, 2009) –, que fornecem um serviço comercializável, qual seja, a educação. Contudo, neste trabalho, não se vê a educação, incluindo a educação superior, como serviço comercializável, e sim como direito (humano e fundamental); e não se consideram a escola e a universidade como empresas, e sim como instituições sociais, que formam o cidadão e o trabalhador, sem olvidar a pessoa.

Dos aspectos metodológicos

Após sintetizar os fundamentos teóricos desta pesquisa, entende-se ser necessário recapitular, ainda que de forma resumida, seus aspectos metodológicos, dos quais, recorde-se, se tratou na quinta seção do capítulo I, na qual, resumidamente, caracterizou-se a pesquisa e se descreveram os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

De pronto, cabe rememorar que o estudo desenvolvido consistiu em uma investigação qualitativa (assim caracterizada por ser descritiva, centrar-se no processo e considerar o significado), em uma discussão teórico-normativa (por focalizar o “dever-ser”) e ainda em uma pesquisa interdisciplinar (considerando especialmente a relação entre Direito e Educação).

A fim de alcançar os objetivos de pesquisa, quanto aos instrumentos de coleta de dados, empregou-se a técnica de pesquisa da documentação indireta, realizando-se, fundamentalmente, uma pesquisa documental.

É importante esclarecer que, para além de uma análise documental, realizou-se uma análise de conteúdo, em consonância com o que leciona Bardin (2016), cuja característica basilar é a inferência. Em se tratando de análise de conteúdo, foram consideradas suas três etapas, são elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Considerando que a exploração do material, assim como o tratamento dos resultados serão tratados a seguir, focalizar-se-á, neste momento, a pré-análise, sobretudo, a definição do *corpus*, ou seja, do conjunto de documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Levando em conta dois critérios de escolha, um referente à origem do documento (ser pertencente ao quadro da ONU ou ao ordenamento jurídico nacional), assim como outro relativo ao conteúdo (cuidar da educação em direitos humanos e/ou da formação de professores da educação básica em tais direitos de forma direta ou indireta), definiu-se um *corpus* constituído por 10 (dez) documentos normativos, sendo 5 (cinco) pertencentes ao programa da ONU e 5 (cinco), à ordem jurídica nacional.

Antes de indicá-los, resta recordar que eles foram organizados em dois grupos de documentos: 1) documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto; e 2) documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos.

Pormenorizando, os documentos normativos que integram o programa da ONU, por terem sido elaborados por algum órgão seu ou agência especializada sua (em especial, a UNESCO), e acabaram sendo analisados nesta tese foram: 1) contendo diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974), e a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995); e 2) tendo por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos, o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

(2005) e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011).

Já os documentos pertencentes ao ordenamento jurídico brasileiro, elaborados/aprovados por algum órgão estatal do Brasil, não necessariamente pelo Legislativo, que constituíram objeto de análise foram: 1) contendo diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015); e 2) tendo por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Vale destacar que, como unidade de registro, ou seja, como unidade de significação codificada, elegeu-se o tema, aliás, quatro temas: “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”.

Além do mais, precisa-se frisar que os documentos referenciados foram analisados com base em quatro categorias analíticas: “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

Sobre os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos

Tendo em consideração o segundo objetivo específico, no segundo capítulo desta tese, cuidou-se de detalhar os instrumentos pertencentes aos sistemas global e nacional de proteção dos direitos humanos, que, expressa ou implicitamente, fazem alusão à educação em tais direitos e/ou à formação de docentes para seu ensino.

De forma sucinta, quanto ao sistema global de proteção dos direitos humanos, tratou-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Pactos Internacionais de 1966, dando-se ênfase ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Proclamação de Teerã e da Declaração e Programa de Ação de Viena, afora a Carta da ONU a qual, apesar de não ter definido

os direitos humanos, os estabeleceu, elencando a promoção de seu respeito dentre os propósitos das Nações Unidas. Sobre esse último tópico, não se pode perder de vista a relação entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Carta da ONU, notadamente, que a primeira promove uma interpretação autêntica da segunda, na verdade, segundo Mazzuoli (2017), a interpretação mais autêntica da expressão “direitos humanos e liberdades fundamentais” constante na citada Carta.

No tocante ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos, basicamente, foram debatidos a Constituição brasileira de 1988 e o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos.

Dos documentos analisados e dos resultados alcançados

Como dito acima, foram analisados 10 (dez) documentos normativos, sendo cinco pertencentes ao quadro da ONU e cinco, ao plano interno, sendo válido discorrer acerca de cada um deles.

Em primeiro lugar, analisou-se a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, a qual foi adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO e tem como destinatários de sua mensagem a própria UNESCO, os Estados partes e os cidadãos destes, incluindo o povo brasileiro, já que o Brasil ratificou a aludida Convenção, a qual entrou em vigor em 19 de julho de 1968.

Em síntese, constatou-se que os temas “direitos humanos”, “educação” e “formação de professores” são tratados de forma explícita nessa Convenção, enquanto que o tema “educação em direitos humanos” o é apenas implicitamente. Ademais, no que tange às categorias de análise, a partir desta, pôde-se inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista). Já as concepções de “educação” e “formação de professores em direitos humanos” não puderam ser inferidas devido à ausência de mais conteúdos acerca dessas temáticas. Após essa análise, concluiu-se que a citada Convenção contribuiu para a cultura de direitos humanos ao afirmar a não discriminação no campo do ensino, determinando a alguns atores envolvidos (como os Estados membros) que adotem medidas para a garantia desse direito.

Na sequência, analisou-se a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos

Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, que foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 19 de novembro de 1974, e tem como receptores de sua mensagem a UNESCO, os Estados membros e também as pessoas.

Em suma, percebeu-se que, semelhantemente à Convenção referida acima, essa Recomendação tratou de modo expresso dos temas “direitos humanos”, “educação” e “formação de professores”, e cuidou do tema “educação em direitos humanos” tão só de modo implícito. Quanto às categorias analíticas, com a análise, foi possível inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista), a “concepção de educação” (emancipatória) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista), restando apenas sem indicação a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, por faltar mais conteúdos sobre. Concluído o processo de análise desse documento, notou-se que a Recomendação contribui para a cultura de direitos humanos ao delinear uma educação relativa a esses direitos e uma formação docente que assegure o compromisso com eles.

Dando continuidade, procedeu-se à análise da Declaração e do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, os quais foram aprovados pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1995 e têm como destinatários da mensagem os seguintes: quanto à Declaração, os Ministros da Educação, a UNESCO, os pais, a sociedade, todos os envolvidos no sistema educacional, as organizações não governamentais, as organizações educacionais não formais e os Estados membros; quanto ao Plano de Ação Integrado, Estados membros, organizações governamentais, organizações não governamentais internacionais e todos os envolvidos no processo educacional.

Resumidamente, do mesmo modo que os dois documentos supracitados, essa Declaração e esse Plano de Ação Integrado tratam de maneira expressa os temas “direitos humanos”, “educação” e “formação de professores”, cuidando apenas do tema “educação em direitos humanos” de modo implícito. No que diz respeito às categorias de análise, do mesmo modo que na Recomendação já referida, foi possível inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista), a “concepção de educação” (emancipatória) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista), restando apenas sem definição a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, por faltarem elementos que possibilitassem isso. No mais, precisa-se registrar que a Declaração e o Plano de Ação Integrado contribuem para a cultura de

direitos humanos ao reforçar valores universais e uma educação para os direitos humanos.

Dando sequência à análise, cuidou-se do Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (o primeiro dos dois documentos que têm a EDH como objeto direto), cujo projeto foi aprovado através da Resolução n. 59/113-B da Assembleia Geral da ONU, de 14 de julho de 2005, o qual elenca vários destinatários de sua mensagem, podendo-se fazer referência aos Estados membros da ONU, aos agentes mencionados nos §§ 28, 29 e 30 do documento, e ainda a ONU e seus órgãos.

Em resumo, pode-se afirmar que esse Plano de Ação aborda os quatro temas investigados, lembrando “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, de maneira expressa. Além disso, impende registrar que, no que concerne às categorias de análise, foi possível inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista), a “concepção de educação” (emancipatória), a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista) e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” (emancipatória). Ademais, precisa-se assinalar que se percebeu que o Plano de Ação da primeira fase do PMEDH contribui para a cultura de direitos humanos ao estabelecer metas concretas a serem alcançadas por meio de medidas igualmente concretas.

No tocante ao último documento do quadro da ONU, tem-se a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 19 de dezembro de 2011, através da Resolução 66/137, a qual tem inúmeros destinatários, podendo ser destacados os seguintes: os Estados, diversos atores sociais, a ONU e as organizações internacionais e regionais.

De forma sucinta, compete dizer que se verificou que a Declaração em comento também tratou expressamente dos quatro temas investigados, isto é, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”. Além do mais, deve-se mencionar que, quanto às categorias analíticas, conseguiu-se inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista). Com relação à “concepção de educação” e à “concepção de formação de professores em direitos humanos” não fora possível proclamá-las por não haver elementos bastantes que possibilitassem isso. Concluída a análise desse documento, verificou-se que a Declaração contribui para a

cultura de direitos humanos na medida em que reforça elementos conceituais da EDH, mas também acrescenta outros, e ainda reitera normas de direitos humanos.

Adentrando o plano normativo interno, começa-se com a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei n. 9.394 sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, a qual tem como destinatários todos aqueles que vivem no território nacional.

De forma resumida, cabe dizer que a LDB trata expressamente dos temas “direitos humanos”, “educação” e “formação de professores”, e, de modo implícito, do tema “educação em direitos humanos”. Com a análise, inferiu-se apenas a concepção de “educação”, que, no caso, é emancipatória. A “concepção de direitos humanos”, assim como a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” não puderam ser inferidas, basicamente, porque há carência de mais conteúdo acerca de cada temática. Além disso, é preciso salientar que, ao final, se constatou que a LDB contribui para a cultura de direitos fundamentais menos do que poderia contribuir, haja vista que poderia prever expressamente a EDH, e não o fez.

Na sequência, cuida-se das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, as quais se destinam a muitos receptores, podendo ser citados o Estado brasileiro, os entes federados, a família, a sociedade, a comunidade, a escola e os sujeitos do processo educativo (notadamente, o professor e o estudante).

As DCNGEB, de forma similar à LDB, trata dos temas “educação” e “formação de professores” de modo expresso; já do tema “educação em direitos humanos”, de modo implícito. Note-se que, diferentemente da LDB, elas abordam os direitos humanos de forma implícita. No que diz respeito às categorias analíticas, semelhantemente à LDB, inferiu-se apenas a “concepção de educação”, qual seja, emancipatória, haja vista que não há conteúdo bastante para indicar a “concepção de direitos humanos”, a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos”. Ao final da análise do referido documento, concluiu-se que ele contribui para a cultura de direitos fundamentais, porém, não muito, pois não prevê expressamente os direitos humanos, a educação em direitos humanos e a formação de docentes para seu ensino.

Continuando, analisam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, definidas pela

Resolução CNE/CP n. 2/2015, as quais têm como destinatários os envolvidos no processo de formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a educação básica, agrupados em três grupos: 1) quem é formado (como os profissionais do magistério em formação); 2) quem forma (a exemplo das instituições de ensino superior); e 3) quem colabora para essa formação (exemplificativamente, citam-se os órgãos do Governo como o MEC).

Diferentemente da LDB e das DCNGEB, estas DCNs tratam dos quatro temas investigados, lembrando, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, de modo explícito. No que concerne às categorias de análise, foram inferidas as “concepções de educação e de formação de professores em direitos humanos”, que são de mesmo cunho: emancipatória. Com relação às “concepções de direitos humanos e de educação em direitos humanos”, não foi possível inferi-las ante a carência de mais conteúdos sobre essas temáticas. Refletindo sobre a cultura de direitos fundamentais, pode-se afirmar que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada contribuem para a construção de tal cultura na medida em que se preocupam com a formação de professores em direitos humanos, e, sendo assim, preveem os direitos do Homem nos currículos desses cursos de formação, por exemplo.

Constituindo o primeiro documento que tem por objeto direto a EDH e/ou a formação docente para seu ensino, analisa-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2003 e de autoria do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual visa a atingir muitos receptores, dos quais convém destacar: o próprio Estado brasileiro, os três poderes de Estado, os entes federados e os órgãos da respectiva administração pública, os cidadãos ou sujeitos que são formados e a sociedade. Deve-se considerar ainda o rol de parceiros para implementação e monitoramento do PNEDH (como a Ordem dos Advogados do Brasil), e alguns colaboradores externos para sistematização do documento (como a equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

De logo, deve-se salientar que todos os quatro temas examinados, quais sejam, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” constam explicitamente no PNEDH. No que se refere às categorias analíticas, foi possível inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista), a “concepção de educação” (emancipatória) e a “concepção de educação em direitos

humanos” (universalista), mas não a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, pois, não há conteúdo bastante acerca desta temática. Quanto à cultura de direitos fundamentais, percebe-se que o PNEDH contribui para sua construção na medida em que trata expressamente sobre EDH e formação de professores em direitos humanos, e, para tanto, ampara-se em outras normas brasileiras, com destaque para a Constituição de 1988, e em alguns documentos internacionais, tal como o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

Por último, cuida-se das Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1/2012, cujos receptores principais são os sistemas de ensino e suas instituições, havendo referência a instituições de pesquisa e instituições de educação superior. Ademais, há de se considerar, como destinatários da mensagem que veicula, todos os envolvidos no processo educacional, por exemplo, os profissionais da educação.

Dos temas investigados, constata-se que apenas o da “formação de professores” é tratado de forma implícita. No tocante às categorias de análise, foi possível inferir apenas a “concepção de direitos humanos” (universalista) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista). Vale esclarecer que a “concepção de educação” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” não foram inferidas devido à carência de mais conteúdos acerca dessas temáticas. Pensando acerca da contribuição das DNEDH para a cultura de direitos fundamentais, percebe-se que essas Diretrizes contribuem sim para a construção desta, porém, poderiam contribuir muito mais, prevendo a formação de docentes em direitos humanos, por exemplo.

Ante o exposto, é possível afirmar que a ONU e o Estado brasileiro contribuem, respectivamente, para a construção da cultura de direitos humanos e da cultura de direitos fundamentais, principalmente, ao desenvolver, nos documentos normativos que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, especificamente nos dez documentos analisados nesta tese, uma concepção universalista de direitos humanos e de educação em direitos humanos.

É preciso sublinhar que, nos cinco documentos analisados, que pertencem ao quadro da ONU, os direitos humanos e a EDH se fizeram presentes, embora de modos diversos, é verdade. Com efeito, enquanto os direitos humanos foram tratados expressamente em todos os documentos, a educação em direitos humanos foi tratada

de modo explícito apenas em dois, aliás, naqueles que têm ela por objeto direto. Com relação à educação, percebe-se que, apesar de os documentos da ONU tratarem dela explicitamente, não o fez com profundidade em todos eles, já que em dois documentos não foi possível inferir a concepção de educação. Já quanto à formação de professores, não obstante tenha cuidado dela de maneira expressa em todos os cinco documentos analisados, também não o fez com profundidade, uma vez que apenas se pôde inferir a concepção de formação de docentes em direitos humanos em um deles, qual seja, no Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005).

Já nos cinco documentos pertencentes ao âmbito nacional, não se verifica a mesma preocupação com os direitos humanos e com a educação em direitos humanos que há no plano internacional. Deveras, apesar de todos eles tratarem dos direitos humanos, nem todos o fazem de modo explícito, na verdade, apenas quatro os preveem expressamente, ficando de fora as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Além disso, não cuidam do tema dos direitos humanos com muita profundidade, pois, só foi possível inferir a concepção de tais direitos nos dois documentos que têm a EDH como objeto direto, quer dizer, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Com relação à EDH, tem-se que apenas três documentos a preveem de modo explícito, no caso os dois que a tem como objeto direto e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Outra questão que deve ser realçada é que apenas os dois documentos que abordam diretamente a EDH trataram desta de tal forma a possibilitar inferir a concepção que se tem dela.

É interessante frisar ainda que, diferentemente dos documentos pertencentes ao programa da ONU, os do ordenamento jurídico nacional focalizam a educação e a formação de professores. Afirma-se isso porque se tratou expressamente da educação nos cinco documentos analisados, sendo possível inferir a concepção de educação em quatro deles, exceptuando-se apenas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ademais, tendo em vista que a formação de professores foi tratada de modo explícito em quatro dos cinco documentos analisados, salvo, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. À diferença da educação em geral, à formação de professores (em direitos humanos) deu-se menos atenção, visto que só se pôde inferir a concepção de

formação de professores em direitos humanos em um documento, no caso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Últimas reflexões

Após findar a análise proposta, conclui-se que as normas (sejam internacionais ou internas) constituem elementos culturais os quais, como tal, devem ser observados pelos Estados e pelos indivíduos.

No caso deste estudo, pôde-se perceber – e isto confirma a hipótese de pesquisa – que as normas pertencentes ao quadro da ONU e ao ordenamento jurídico brasileiro relativas à educação em direitos humanos e à formação de docentes em tais direitos, além de as integrarem, contribuem, sobremaneira, respectivamente, para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais, ao estabelecerem e, muitas vezes, reiterarem conceitos (por exemplo, de EDH e de direitos humanos), princípios (como o da não discriminação), objetivos (tal qual o de promover uma cultura de direitos do Homem), medidas a serem adotadas (exemplificando, a adoção de políticas educacionais baseadas nos direitos humanos), papéis a serem exercidos (o professor, por exemplo, deve ser um facilitador da aprendizagem e um agente formador e multiplicador de práticas preventivas e promotoras de direitos humanos), dentre outros, todos pontos voltados para uma socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos do Homem, estejam estes previstos em tratados ou outros instrumentos internacionais (caso em que se fala de direitos humanos) ou nos textos constitucionais (caso em que se trata de direitos fundamentais).

Importa consignar ainda que não se enxergam, aqui, as normas como mero discurso – se é que há algum discurso que assim possa ser qualificado, já que todo ele serve a uma ideologia –, e sim, como dito, elementos da cultura, que requerem compromisso dos sujeitos para com esta. É bem verdade que se sabe que há um longo caminho a percorrer para que as normas, especificamente, internacionais e nacionais de proteção de direitos humanos e de definição da educação em direitos humanos e da formação de professores em tais direitos, sejam realmente efetivadas, contudo, importa dar o primeiro passo e seguir trilhando tal caminho.

No caso das normas analisadas que pertencem à ordem jurídica nacional, por exemplo, verifica-se que elas não observam devidamente o diálogo entre os sistemas internacional e interno, pois, senão não se verificaria uma variação tão grande no tratamento dos temas, alguns os prevendo expressamente, outros, não; alguns apenas os citando, outros os aprofundando etc. De fato, se observassem com seriedade o sistema global de proteção dos direitos humanos e as normas referentes à EDH e à formação de docentes em tais direitos, não haveria documento normativo sem prever expressamente os direitos humanos (caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), a educação em direitos humanos (por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a formação de professores em direitos humanos (a título de exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos).

Certamente, faz-se imprescindível que o Estado brasileiro observe essas e outras lacunas e busque saná-las, até para se adequar ao discurso propagado (de proteção de direitos humanos).

Já no que diz respeito à ONU, por outro lado, deve-se destacar que esta enfatiza os direitos humanos e a educação em direitos humanos nos documentos analisados, mas também atribui, expressamente, importância à educação e à formação de professores, havendo, no entanto, um ponto que precisa ser melhorado, qual seja, aprofundar mais os elementos que compõem esses dois últimos temas, por exemplo, apresentando o conceito de educação, as finalidades das práticas educativas, as finalidades da formação docente, o papel do professor, entre outros, não só para possibilitar inferir qual é a concepção de educação e de formação de professores em direitos humanos em todos os documentos que integram o quadro da ONU e delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores em tais direitos, como para fortalecer a cultura de direitos que se pretende. Pensa-se que, quanto mais detalhado estiver cada tema, será melhor.

Finalmente, é preciso referir que se acredita que o estudo ora realizado poderá contribuir para a elaboração de manuais e propostas pedagógicas que agreguem valor à cultura de direitos humanos e à cultura de direitos fundamentais. Porém, não se pode deixar de ressaltar que se trata de uma pesquisa que não dá conta da enormidade de questões afeitas à educação em direitos humanos e à formação de professores da educação básica para seu ensino. Sem dúvidas, há um campo aberto para uma gama de estudos, por exemplo, para pesquisas empíricas

que verifiquem se a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica para seu ensino contribuem realmente para a edificação das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais; para pesquisas de campo, por exemplo, em escolas ou universidades, que busquem investigar a efetividade das normas ora estudadas, de todas elas ou algumas delas; dentre tantas outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas** – versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. 1947. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, José Augusto Lindgren. A ONU e a proteção dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 37, n. 1, p. 134-145, 1994.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Atualidade retrospectiva da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, n. 53, [2000]. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista53/atualidade.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ALVES, José Augusto Lindgren. **É Preciso Salvar os Direitos Humanos!** São Paulo: Perspectiva, 2018.

ANDREOPOULOS, George J. Educação em Direitos Humanos no Contexto Pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 45-60.

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. Orientadora: Aline da Silva Nicolino. 2015. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ARAUJO, Nadia de; ANDREIUOLO, Inês da Matta. A internalização dos Tratados no Brasil e os Direitos Humanos. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (Org.). **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 63-113.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/glicia/files/arendtcriseeduc_0.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia do Bolso, 2013.

ARNESEN, Erik Saddi. **Educação e cidadania na Constituição Federal de 1988**. Orientadora: Nina Beatriz Stocco Ranieri. 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Luiz Roberto. A efetividade das normas constitucionais revisitada. **Rev. Dir. Adm.**, Rio de Janeiro, p. 30-60, jul./set. 1994.

BARROSO, Luiz Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. *In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994, p. 47-51.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 26. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris**, João Pessoa, ano 7, n. 7, p. 133-175, jan./dez. 2008.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos – o caso da educação superior**. Orientadora: Rosa Godoy. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **CONPEDI LAW REVIEW**, v. 1, n. 3, p. 219-234, 2015a. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3405/2921>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Bases teórico-metodológicas de uma educação em direitos humanos crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (eds). **Colóquio Internacional Epistemologias do Sul**: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul - Actas. V.4: Direitos Humanos e outras gramáticas da dignidade humana. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015b, p. 231-237.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 7, de 7 de abril de 2010**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 9 jul. 2010, 2010a. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-

rceb004-10-1&categoryslug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 30 mai. 2012, 2012b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015, 2015a. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

CACERES, Felipe Chinalli. **Educação e cultura em direitos humanos na ordem internacional.** Orientadora: Maria Luiza Tucci Carneiro. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Tradução da introdução de Gênese Andrade. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Almedina: Coimbra, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **“Brançosos” e Interconstitucionalidade: itinerários dos discursos sobre a historicidade constitucional**. 2. ed. 2. reimp. Almedina: Coimbra, 2017.

CARBONNEL, Miguel (Org.). **Neoconstitucionalismo(s)**. Madrid: Trotta, 2005.

CASSIN, René. El problema de la realización de los derechos humanos en la sociedad universal. In: **Veinte años de evolución de los derechos humanos**. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1974, p. 387-398. Disponível em: ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/19035?show=full. Acesso em: 05 ago. 2021.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS DA ONU. **Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos** – Brasil. Index: A/HRC/WG.6/27/BRA/1. 2017a. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/046/94/PDF/G1704694.pdf?OpenElement>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS DA ONU. **Report of the Working Group on the Universal Periodic Review** – Brazil. Index: A/HRC/36/11. 2017b. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/194/15/PDF/G1719415.pdf?OpenElement>. Acesso em: 9 jun. 2019.

COSTA, Danúbia Régia. **A política de educação em direitos humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2012**. Orientadora: Nair Heloisa Bicalho de Sousa. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, Marcus Joelby Bezerra. **A influência da obra A Sociedade Aberta de Peter Häberle nas decisões do Supremo Tribunal Federal: o caso ficha limpa**. Orientador: Fredys Orlando Sorto. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **Hermenêutica Jurídica e(m) Debate: O Constitucionalismo Brasileiro entre a Teoria do Discurso e a Ontologia Existencial**. Belo Horizonte: Forum, 2007.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil. **Âmbito Jurídico**, 2013. Disponível em:

<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/normativa-da-educacao-em-direitos-humanos-nas-nacoes-unidas-e-no-brasil/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 5 jul. 2021.

DEMOCRACY Index 2018. **The Economist Group**. 2018. Disponível em: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DEMOCRACY Index 2020. **The Economist Group**. 2020. Disponível em: https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/#mktoForm_anchor. Acesso em: 13 jul. 2021.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.

DONNELLY, Jack. Cultural Relativism and Universal Human Rights. *In*: DONNELLY, Jack. **Human Rights Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 400-419, nov. 1984. Disponível em: <http://fs2.american.edu/dfagel/www/Class%20Readings/Donnelly/Cultural%20Relativism.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

DONNELLY, Jack. International human rights: a regime analysis. **International Organization**, v. 40, n. 3, p. 599-642, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2706821>. Acesso em: 2 set. 2019.

DONNELLY, Jack. **Universal human rights**: in theory and practice. 2nd ed. 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=6O7SZp9djJQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DONNELLY, Jack. **Universal Human Rights in theory and practice**. 3rd ed. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2013.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino da. **Acesso à água potável**: direito fundamental de sexta dimensão. 2. ed. Campinas/SP: Millennium Editora, 2012.

FEITOSA, Enoque. Para a superação das concepções abstratas e formalistas da forma jurídica. *In*: BELLO, Enzo (org.). **Ensaio crítico sobre direitos humanos e constitucionalismo**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012, p.21-33.

FEITOSA, Enoque. BOBBIO E A crítica de marx aos DIREITOS HUMANOS: o que e quais são os direitos humanos? Elementos para uma refutação da concepção individualista dos direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 79-95.

FEITOSA, Enoque. A defesa dos direitos fundamentais como direitos humanos e as tensões na forma jurídica. **Cadernos de Direito Actual**, n. 5, p. 85-93, 2017.

FERRAZ, Octávio Motta; COUTINHO, Diogo R.; CUNHA, Luciana Gross. Inovação nos métodos de pesquisa em direito e renovação da produção científica. *In*: CUNHA, Alexandre dos Santos; SILVA, Paulo Eduardo Alves (Coordenação e organização). **Pesquisa empírica em direito**. Rio de Janeiro: Ipea, 2013, p. 45-68.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Educação e moldura constitucional no Portugal Contemporâneo. *In*: FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; BORGES, Maria Creusa de Araújo (org.). **Direito e educação: diálogos luso-brasileiros**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, p. 11-46.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLORES, Joaquín Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência**, v. 23, n. 44, p. 9-29, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREEDOM in the World 2019: Brazil. 2019. Disponível em: <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2019/brazil>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREEDOM in the World 2019: Democracy in Retreat. 2019. Disponível em: https://freedomhouse.org/sites/default/files/Feb2019_FH_FITW_2019_Report_ForWeb-compressed.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

FREEDOM in the World 2021: Brazil. 2021. Disponível em: <https://freedomhouse.org/country/brazil/freedom-world/2021>. Acesso em 12 jul. 2021.

FREEDOM in the World 2021: Democracy under Siege. 2021. Disponível em: https://freedomhouse.org/sites/default/files/2021-02/FIW2021_World_02252021_FINAL-web-upload.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lorena. Uma análise pragmática dos direitos humanos. *In*: FREITAS, Lorena; FEITOSA, Enoque (org.). **Marxismo, realismo e direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 226-240.

GAMA, Fábio Ribeiro Humphreys. **A Declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em direitos humanos**: retórica e perspectivas de efetivação. Orientadora: Maria Victória de Mesquita Benevides. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. púb. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Catarina. **A Educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos**: a sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito. 2013. Disponível em: <https://www.igc.fd.uc.pt/data/fileBIB201782313545.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

GOMES, Solange Moura. **As práticas pedagógicas em educação para os direitos humanos no cotidiano da Escola Municipal Zumbi dos Palmares**. Orientadora: Rita de Cassia Cavalcanti Porto. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes. Considerações sobre os impactos da crise de 2008 no direito à educação: análise do contexto brasileiro. *In*: COSTA, José Ricardo Caetano; PIRES, Simone Maria Palheta; CARMO, Valter Moura do (Coord.). **Direitos sociais, seguridade e previdência social**. Florianópolis: CONPEDI, 2020. Disponível em: site.conpedi.org.br/publicacoes/olpbq8u9/4366w0w9. Acesso em: 22 dez. 2020.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes. A educação em direitos humanos nas normas internacionais e internas: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos em destaque. *In*: BOTTEGA, Clarissa; KARPOWICZ, Débora Soares; OLIVEIRA, Mariana Gomes de; SALLES, Sergio de Souza (org.). **Direitos humanos na educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p. 276-292.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes; BORGES, Maria Creusa de Araújo. A EDH na educação básica segundo o PMEDH e o PNEDH: direito universal e prática que resguarda a diversidade. **Rev. direitos fundam. democ.**, v. 24, n. 2, p. 315-337, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1493>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH)**, Bauru, v. 9, n. 1, 161-184, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/46>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **Educação em direitos humanos na formação de pedagogos/CE/UFPB**: considerações sobre a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos. Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho. 2019. 65 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional** – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

HÄBERLE, Peter. La Constitución como cultura. **Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional**, n. 6, p. 177-198, 2002.

HÄBERLE, Peter. **El Estado constitucional**. Buenos Aires: Astrea, 2007.

HÄBERLE, Peter. **Os problemas da verdade do estado constitucional**. Tradução de Urbano Carvelli. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

HÄBERLE, Peter. Cultura e direito constitucional. [Entrevista cedida a] Rául Gustavo Ferreyra. **Consultor Jurídico**, 2009a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/entrevista-haberle-portugues.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

HÄBERLE, Peter. **Discurso proferido em 25.05.2009 na Embaixada da República Federal da Alemanha por ocasião dos 60 anos da Lei Fundamental de Bonn**. 2009b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaArtigoDiscurso/anexo/discAlemanha.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

HÄBERLE, Peter. “Constituição é declaração de amor ao país”. **Consultor Jurídico**, 2011. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-29/entrevista-peter-haberle-constitucionalista-alemao>. Acesso em: 15 abr. 2019.

HÄBERLE, Peter. Constituição “da Cultura” e Constituição “Como Cultura”: Um projeto Científico para o Brasil. **Revista Direito Público**, Porto Alegre, v. 13, n. 72, p. 9-32, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/2846>. Acesso em: 22 abr. 2019.

HÄBERLE, Peter. **Direitos fundamentais no Estado Prestacional**. Tradução de Fabiana Okchstein e Michael Dietmar Donath. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

HOBBSAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IMPACTO da COVID-19 na educação. **UNESCO**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 1 mar. 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/KANT-Fundamenta%C3%A7%C3%A3o-da-Metaf%C3%ADsica-dos-Costumes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre la paz perpetua**. Introdução e tradução de Kimana Zulueta Fülcher. Madrid/Espanha: Akal, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Rogério Gesta; GORCZEWSKI, Clovis. Artigo 13º. In: COUTO, Mônica Bonetii (org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013, p. 213-224.

LEITE, Flávia Piva Almeida; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Direito Internacional dos Direitos Humanos – Apresentação. In: LEITE, Flávia Piva Almeida *et al* (coord). **Direito Internacional e Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Zaragoza: Pressas de la Universidad de Zaragoza, 2019, p. 137-140.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Artigo 14º. In: COUTO, Mônica Bonetii (org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013, p. 225-238.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. 4 reimp. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2011.

LOPES, José Reinaldo de Lima *et al*. A pesquisa em Direito e a Pesquisa em Ciências Sociais. In: CUNHA, Alexandre dos Santos; SILVA, Paulo Eduardo Alves (Coordenação e organização). **Pesquisa empírica em direito**. Rio de Janeiro: Ipea, 2013, p. 17-43.

MACIEL, Talita Santana. **Educação em direitos humanos**: concepções de professores(as) de educação infantil. Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélío Shneider e de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo/SP: Boitempo, 2013.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. O Novo §3º do Art. 5º da Constituição e sua Eficácia. *In*: MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz de (org.). **Desafios do Direito Internacional Contemporâneo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, p. 379-412.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Tratados internacionais de direitos humanos e direito interno**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

MELLO, Celso D. de Albuquerque. **Direito constitucional internacional**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MENDES, Gilmar Ferreira. Apresentação. *In*: HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional** – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997, p. 9-10.

MENDES, Gilmar. **Homenagem à doutrina de Peter Häberle e sua influência no Brasil**. [20--]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaStfInternacional/portaStfAgenda_pt_br/anejo/Homenagem_a_Peter_Haberle__Pronunciamento__3_1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

MENDES, Gilmar. Apresentação. *In*: VALADÉS, Diego (Org.). **Conversas acadêmicas com Peter Häberle**. Tradução de Carlos dos Santos Almeida. São Paulo: Saraiva, 2009, p. IX-XIV.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, v. 25, n. 03 (75), p.45-62, set./dez. 2014.

MENTOR do STF. Teses do alemão Peter Häberle influenciam o Supremo. **Consultor Jurídico**, 22 de novembro de 2008. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2008-nov-22/teses_alemao_peter_haberle_influenciam_supremo. Acesso em: 2 fev. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampl. e rev., 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2019.

MIRANDA, Jorge. Notas sobre Cultura, Constituição e Direitos Culturais. **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, n. 66, p. 95-107, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1246489/Jorge_Miranda.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

MOITINHO-SILVA, Sara. **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** Orientadora: Maria Victoria de Mesquita Benevides. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MUELLER, Mariana Prado. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos nas Licenciaturas: princípios e propostas**. Orientadora: Mirian Célia Castellain Guebert. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Metodologia Científica Aplicada ao Direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ONU. **Charter of United Nations**. 1945. Disponível em: <https://treaties.un.org/doc/publication/ctc/uncharter.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ONU. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**. Distrib. General 2012. Disponível em: <https://documents-dds->

ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement. Acesso em: 02 set. 2019.

ONU. **Final Act of the International Conference on Human Rights**. 1968. Disponível em: http://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

ONU. **International Covenant on Civil and Political Rights**. 1966a. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/ccpr.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

ONU. **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. 1966b. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

ONU. **Vienna Convention on the Law of Treaties 1969**. 2005. Disponível em: https://legal.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/1_1_1969.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

ONU. **Vienna Declaration and Programme of Action**. 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ONU. **Universal Declaration of Human Rights**. 1948. Disponível em: [https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E). Acesso em: 05 jul. 2019.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. Orientador: Luciano Mariz Maia. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PETERKE, Sven. Os direitos humanos coletivos e a proteção dos interesses fundamentais da humanidade: avanços e impasses. *In*: FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer *et al* (org.). **Direitos humanos de solidariedade**: avanços e impasses. Curitiba: Appris, 2013, p. 17-88.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 117-134, 1997.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. *In*: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (org.). **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 115-138.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST**, Brasília, v. 75, n. 1, p.107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5. Acesso em: 22 jul. 2020.

PIOVESAN, Flávia. O fato é que a sociedade já discute o PNDH-3. **Estadão.com.br**, São Paulo, 17 jan. 2010, 01:13. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-fato-e-que-a-sociedade-ja-discute-o-pndh-3,497028>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 16. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**: O fascínio de Platão. 3. ed. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos na educação básica e no ensino superior: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. *In*: MEC. **Educação com ênfase em direitos humanos**. Ano XXIII, Boletim 24. Rio de Janeiro: TV Escola/Salto Para o Futuro, novembro de 2013, p. 37-46.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (org.). **Educando em direitos humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 11-22.

RAMOS, André de Carvalho. **Processo Internacional de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.

RAZ, Joseph. Human rights without foundations. *In*: BESSON, Samantha; TASIOULAS, John (org.). **The Philosophy of International Law**. Estados Unidos: Oxford, 2010, p. 321-337.

REZEK, José Francisco. **Direito internacional público**: curso elementar. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIBEIRO, Everaldo da Silva. **Educação em/para os direitos humanos**: o que nos ensinam os livros didáticos de História? Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira. 2019. 268f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Leitão. A educação brasileira na fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado. **Prima Facie**, João Pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, p. 1-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/19191/10607>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Leitão. A economia solidária em tempos de capitalismo financeirizado de cariz neoliberal: emancipação social ou resignação? **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista-BA, n. 19, p. 263-302, 2015.

Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/5940>. Acesso em: 3 mar. 2018.

RODRIGUES, Maysa Ciarlariello Cunha. **Indústria cultural em Theodor Adorno**: das primeiras análises sobre a mercantilização da cultura nos anos 1930 à formulação do conceito em 1947. Orientador: Ricardo Musse. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÁ, Neila Marta de. **A educação em direitos humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central**. Orientador: Danilo Romeu Streck. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12. ed. rev. atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHÄFER, Jairo. **Classificação Dos Direitos Fundamentais**: do Sistema Geracional ao Sistema Unitário – uma Proposta de Compreensão. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em Direitos Humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315/8740>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, Alexandre Garrido da. Neoconstitucionalismo, Pós-Positivismo e Democracia: aproximações e tensões conceituais: *In*: QUARESMA, Regina *et al.* **Neoconstitucionalismo**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

SILVA, Marília Ferreira; PEREIRA, Erick Wilson. Universalismo X Relativismo: um entrave cultural ao projeto de humanização social. *In*: OLMO, Florisbal de Souza Del; GUIMARÃES, Antonio Marcio da Cunha; CARDIN, Valéria Silva Galdino (coord.). Organização CONPEDI/UNINOVE. **Direito Internacional dos Direitos Humanos I**. 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=74105d373a71b517>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Os desafios da educação em direitos humanos: entre a singularidade e a universalidade. **Verba Juris**, ano 5, n.5, p. 109-126, jan./dez. 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SORTO, Fredys. Prefácio. *In*: CRUZ, Lindalva Alves. **Construção da cidadania das mulheres trabalhadoras rurais no Piauí**. 2. ed. Teresina: Nova Aliança, 2014.

SORTO, Fredys Orlando. Prefácio. *In*: TRINDADE, Ely Jorge. **Garantia do direito à educação**: fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 1-7.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane. **Geografia**: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, Priscila Miranda Silva de. **O lugar da Educação em Direitos Humanos no currículo de Ciências da Educação Básica**. Orientadora: Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano. 2019. 198f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

SUSTEIN, Cass R. **Republica.com**: Internet, Democracia y Libertad. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones SA, 2003.

TEIXEIRA, Larissa Xavier; SALEH, Sheila Martignago. **Direitos humanos, fraternidade & bullying**: momentos de reflexão e caminhos dialógicos. Curitiba: Multideia, 2016.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Vol. 1. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997a.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Bras. Polít. Int.**, v. 40, n. 1, p. 167-177, 1997b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v40n1/v40n1a07.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Memorial em prol de uma nova mentalidade quanto à proteção dos direitos humanos nos planos internacional e nacional. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (org.). **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 7-62.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997)**: as primeiras cinco décadas. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Vol. 3. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2003.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Desafios e Conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no Início do Século XXI. In: MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz de (org.). **Desafios do Direito Internacional Contemporâneo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, p. 207-321.

TRINDADE, Ely Jorge. **Garantia do Direito à Educação**: fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

UNESCO. **Convention against Discrimination in Education**. 1960. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

UNESCO. **Declaration (Geneva, Switzerland, 1994) and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (Paris, 1995); Declaration of the 44th session fo the International Conference on Education, Geneva, Switzerland, October 1994**. 1995. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/RuleOfLaw/CompilationDemocracy/Pages/EducationForPeace.aspx>. Acesso em: 07 jul. 2019.

UNESCO. **Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms**. 1974. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/3.RecommendationconcerningEducationforInternationalUnderstanding,CooperationandPeaceandEducationrelatingtoHumanRightsandFu.aspx>. Acesso em: 01 jul. 2019.

UNESCO. **Plan of action for the first phase of the World Programme for Human Rights Education**. 2006. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UNESCO: 750 milhões de jovens e adultos do mundo são analfabetos. **ONU Brasil**, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-750-milhoes-de-jovens-e-adultos-no-mundo-sao-analfabetos/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

VALADÉS, Diego. Estudio Introductorio. *In*: HÄBERLE, Peter. **El Estado Constitucional**. Buenos Aires: Astrea, 2007, p. 1-79.

VALADÉS, Diego (Org.). **Conversas acadêmicas com Peter Häberle**. Tradução de Carlos dos Santos Almeida. São Paulo: Saraiva, 2009.

VASCONCELOS, Raphael Carvalho de. Direito Internacional, eficácia e efetividade. **Revista Interdisciplinar de Direito**, Faculdade de Direito de Valença, v. 16, n. 2, p. 271-298, jul./dez. 2018.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira. Orientadora: Maria Victoria de Mesquita Benevides. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZOLO, Danilo. **Rumo ao ocaso global?** Os direitos humanos, o medo, a guerra. Organizado por Maria Luiza Alencar Feitosa e Giuseppe Tosi. São Paulo: Conceito, 2011.

ZUÑIGA, Rúben Cardoza. Algunas reflexiones sobre el derecho internacional de los derechos humanos y su aplicación en latinoamérica: cuando la justicia nacional no es suficiente. *In*: PISCITELLO, Daniel Pavón (dir.). **Derecho Internacional de los Derechos Humanos**: manifestaciones, violaciones y respuestas actuales. Tomo II. Córdoba: EDUCC – Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2014, p. 9-21.