



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHLA NÚCLEO DE
CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

WALLENE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A PRESENÇA DA EDH NO COLÉGIO MARISTA PIO X**

João Pessoa/PB

2015

WALLENE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A PRESENÇA DA EDH NO COLÉGIO MARISTA PIO X**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, CCHLA, para fins de Defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto.

João Pessoa/PB

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE:
BIBLIOTECA SETORIAL ENZO MELEGARI – DIREITOS HUMANOS

C376e

Cavalcante, Wallene de Oliveira

A educação em direitos humanos na educação básica: A inclusão da disciplina de EDH no currículo do Colégio Marista Pio X – João Pessoa – Paraíba - 2010-2012/ Wallene de Oliveira Cavalcante.- João Pessoa: UFPB, 2015.

115 p.: il.

Orientadora: Profª. Dr. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Monografia (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

Esta monografia acompanha 01 CD.

Inclui bibliografia e índice.

1. Direitos Humanos. 2. Educação Básica. 3. Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. I. Porto, Rita de Cassia Cavalcanti.

CDU: 342.7(043.3)

AACR2

WALLENE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A PRESENÇA DA EDH NO COLÉGIO MARISTA PIO X**

Defesa da Dissertação em: 31/julho/ 2015.

APROVADO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, CCHLA, para fins de Defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Universidade Federal da Paraíba – PPGDH/PPGE (Orientadora)

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Universidade Federal da Paraíba – PPGDH/PPGE

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares que incentivaram e apoiaram para que chegássemos até aqui; em especial à minha esposa, companheira de todas as horas, Dairley Gólzio Navarro, sempre me estimulando a seguir em frente; à minha querida filha Bianca Gólzio Navarro Cavalcante, jovem universitária que muito colaborou com este nosso momento, sobretudo, por sua presença significativa para todos nós, especialmente junto aos seus irmãos, Theo e Dan, que foram minhas companhias madrugadas adentro.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, nas pessoas de Giuseppe Tosi e Nazaré Zenaide, por sua história de vida e militância nos direitos humanos, muito significativa para todos nós, sempre em suas insistentes e teimosas intervenções para que a UFPB possa comprometer seu ensino, pesquisa e extensão em favor dos movimentos sociais e de suas lutas por direitos.

Aos servidores do PPGDH e aos estagiários do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, na pessoa de Eliene Antunes, embaixadora do NCDH, por seu profissionalismo e parceria com professores e alunos do PPGDH.

À minha orientadora, professora Rita Porto, pesquisadora apaixonada e discípula fiel de Freire que, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), trouxe grandes colaborações a este trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa final, na carismática figura do Professor José de Melo Neto (Zé Neto), membro externo, pela disponibilidade e apurada qualidade de suas observações que deram um novo impulso a esta pesquisa.

Aos nossos estudantes e colegas de magistério, da educação básica (Ensino Médio), de modo especial à atual Equipe Diretiva do Colégio Marista Pio X, na pessoa do Prof. Aloirmar José da Silva, pela abertura na gestão e pela confiança em nosso trabalho docente.

RESUMO

A pesquisa analisou as políticas normativas que orientaram a Educação em Direitos Humanos (EDH) no plano global, regional e nacional, bem como a aplicação destas no âmbito da Educação Básica na Rede Marista de Educação e, a forma como vêm sendo trabalhadas pelos professores no componente curricular da EDH no Colégio Marista Pio X. Procurando compreender os aspectos fundamentais da história da Rede Marista de Educação Básica, buscamos apreender o contexto histórico-educacional do Instituto Marista com as ações de direitos humanos e investigar os elementos relacionados à prática pedagógica e curricular da disciplina de educação em direitos humanos no Colégio Marista Pio X. Para alcançar esse fim, construímos uma linha do tempo com as normativas internacionais, chegando até a política de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Utilizamos as categorias *a priori* de análise histórico-educacional de *espaçotempos* (“arquitetura escolar”, território, lugar, simbologia), *currículo* (Giroux), *inédito viável e emancipação* (Freire) e a *interculturalidade* (Candau). É neste contexto que se localizam os documentos oficiais do Instituto Marista e da União Marista do Brasil – UMBRASIL, em especial, o *Projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares Maristas, ambos de 2010*; referências importantes para a inclusão da Educação em Direitos Humanos como disciplina curricular na Rede Marista de Educação Básica, chegando à questão central de nossa pesquisa, de caráter *bibliográfico-documental*, quando analisamos a experiência da EDH no Colégio Marista Pio X, em João Pessoa (PB), ministrada no 9º ano do Ensino Fundamental desde 2012. A partir das premissas levantadas, encontramos alguns pressupostos de que os documentos fundantes do Instituto Marista demonstram o compromisso com a defesa do *direito à educação* como direito humano fundamental; nas ações pedagógicas e de gestão desenvolvidas no âmbito do Colégio Marista Pio X, antes das normativas legais de EDH, já estão presentes concepções e práticas fundadas nos Direitos Humanos que estimulam a participação cidadã de sujeitos de direitos. A relevância da temática proposta justifica-se diante da urgência de educar em/para direitos humanos, adotando uma perspectiva teórica intercultural, de visão crítica dos processos, do currículo e do sujeito. Como instrumento de análise comparativa desta pesquisa, cotejamos os documentos de referência no Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU para a Educação Básica, bem como a proposta curricular e metodológica do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH e os documentos da política nacional em EDH. Os resultados da pesquisa indicam uma coerência nos princípios da EDH com os princípios educativos da Rede Marista de Educação Básica, e também a necessidade de se avançar em suas práticas socioeducativas presentes nas atividades pastorais, culturais e esportivas, que vivenciam a dimensão da educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Educação Básica e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Colégio Marista Pio X.

ABSTRACT

This research's main goal is to analyze the normative policies that guide the Education in Human Rights on the Global, National and Regional Plan, as well as its application in the scope of Basic Education in Marista Network of Education, and how it has been worked by the teachers and the Education in Human Rights as a curricular component in Marista Pio X School. As the specific goals, it was sought to understand the fundamental aspects of Marista Network of Basic Education's history and the process of forming the Marista Institute in France and its coming to Brazil, to learn the educational-historic context of Marista Institute with the human rights actions and to investigate the associated elements to pedagogical and curricular practice of Education in Human Rights subject in Marista Pio X School. To achieve this aim, a timeline was built following the international standards, reaching the Education in Human Rights policy in Brazil. Categories of historic-educational analysis of *space/time* ("scholarly architecture", territory, place, simbology), curriculum (Giroux), *viable unprecedent and emancipation* (Freire), *transdisciplinarity* (Morin) and the *interculturality* (Candau) were used. In this context are located the official documents of Marista Institute and Marista Union of Brasil - UMBRASIL, specially the Educational Project of Marista Brazil and Marista Curricular Matrix, both from 2010, important references for including Education in Human Rights as a curricular subject in Marista Network of Basic Education, reaching the central matter of this research, with a bibliographic -documental character, when the experience of EDH in Marista Pio X School will be analyzed, in João Pessoa (PB), taught at 9th grade of Fundamental School since 2012. From the propositions raised, some hypotheses were formulated: the founding documents of Marista Institute demonstrate the commitment with the defense of *education right* as a fundamental human right; the pedagogical and management actions developed in the scope of Marista Pio X School, before legal standards of EDH, are already present conceptions and practices substantiated in Human Rights that stimulate the citizen participation of persons under law. The relevance of the theme proposed is justified before the urgency of educating in human rights, adopting a theoretical intercultural perspective, with a critical view of the processes, curriculum and individuals. As a comparative analysis device of this research, the reference documents in the Action Plan of World Program of Education in Human Rights as well as the curricular and methodological proposal of the Inter-American Institute of Human Rights - IIDH and national policy documents were collated. Research results indicate a coherence between EDH principles and Marista Network of Basic Education's educative principles, and the need of progress in their socio-educational practices present in pastoral, cultural and sports activities, that experiences the dimension of education in human rights as a systematic and multidimensional process.

KEYWORDS: Human Rights, Basic Education and National Guidelines of Education in Human Rights. Marista Pio X School.

LISTA DE SIGLAS

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos
DNEDH: Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
CDHM – Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CRDH – Centro de Referência em Direitos Humanos
MEC: Ministério da Educação
PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH: Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
ONU: Organização das Nações Unidas
CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
PPGDH: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
CDH: Comissão de Direitos Humanos
PPP: Projeto político pedagógico
ONGs: Organizações Não Governamentais
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
MNMMR: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
UMBRASIL: União Marista do Brasil
PEBM – Projeto Educativo do Brasil Marista
UNBEC – União Brasileira de Educação e Cultura
UBEE – União Brasileira de Educação
IMAS – Instituto Marista de Assistência Social
IMS – Instituto Marista de Solidariedade
FMSI: Fundação Marista de Solidariedade Internacional

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - POSSE DE LIDERANÇAS MARISTAS DO GRÊMIO MIRIM E GRÊMIO MARISTA DO COLÉGIO PIO X – 2013;

FIGURA 2 - ATIVIDADE DE EDH: “CHÁ COM PROSA: DIREITOS HUMANOS EM PAUTA”. TEMAS DISCUTIDOS EM 2014: *PARTICIPAÇÃO CIDADÃ, TRAFICO DE SERES HUMANOS E REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL*;

FIGURA 3 - MARISTA PIO X INTEGRA O FÓRUM ESTADUAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA PARAÍBA – FEPETI. CAMPANHA “CARTÃO VERMELHO AO TRABALHO INFANTIL”, 2014;

FIGURA 4 - ATO DE LANÇAMENTO DA CAMPANHA DO FEPETI, NO PÁTIO DO COLÉGIO MARIAT PIO X – 2014;

FIGURA 5: UMA ESCOLA EM PASTORAL - ARTICULANDO EDUCAÇÃO, CULTURA E VALORES;

FIGURA 6: VERSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PASTORAL DAS ESCOLAS MARISTAS, 2000;

FIGURA 7: PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA (2010) E DIRETRIZES CURRICULARES MARISTAS (2012);

FIGURA 8: MISSÃO INTERNACIONAL MARISTA DE SOLIDARIEDADE (2012);

FIGURA 9: 1º SEMINÁRIO MARISTA DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO (2014);

FIGURA 10: AÇÕES DE DIREITOS HUMANOS: CONAE E ECA (2014).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	22
1.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA GLOBAL E REGIONAL (A ESPECIFICIDADE DA AMÉRICA LATINA)	26
1.2 PRINCÍPIOS E VALORES FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	39
2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	42
2.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: O PNEDH E AS DIRETRIZES NACIONAIS	42
2.1.1 As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Parecer nº 8 e Resolução nº 1/2012)	47
2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	52
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO MARISTA PIO X	56
3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO INSTITUTO MARISTA	57
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO MARISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	60
3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	62
3.4 AÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GESTÃO, NO ENSINO E NA PESQUISA E NA EXTENSÃO	70
3.5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DE APOIO	73
4 ANÁLISE HISTÓRICO-FILOSÓFICA DA PRESENÇA MARISTA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	76
4.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	87

4.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO COLÉGIO MARISTA PIO X	100
--	-----

4.2.1 Educação em Direitos Humanos como componente curricular da Educação Básica no Colégio Marista Pio X	107
---	-----

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
-------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	119
--------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR MARISTA DA EDH	125
--	-----

ANEXO B – QUADRO COM DOCUMENTOS CONSULTADOS	126
---	-----

ANEXO C – DCN DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	127
---	-----

APÊNDICE

APÊNDICE A: QUADRO COM DOCUMENTOS CONSULTADOS	
---	--

INTRODUÇÃO

Em um contexto de permanente luta por direitos, a educação em direitos humanos emerge como um importante espaço de intervenção pública capaz de mobilizar diferentes sujeitos e projetos. O direito à educação aparece na disputa política e ideológica dentro das políticas públicas, vivenciadas no interior das lutas sociais e dos movimentos organizados. É neste ambiente que pretendemos localizar a temática desta pesquisa, desenvolvendo uma análise de conteúdo das fontes documentais. Desse modo, a escolha do tema, *A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: A presença da EDH no Colégio Marista Pio X*, torna-se relevante diante da urgência e da necessidade de educar em direitos humanos, notadamente, no espaço da educação formal, de modo especial no contexto de uma escola confessional católica de tradição marista; vindo, pois, atender um grande anseio nosso, também enquanto profissional docente, desde o nosso ingresso no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB¹, quando integramos a segunda geração deste Programa.

Pretendemos analisar, a partir das ações do Instituto Marista presentes em sua longa história enquanto promotoras da cidadania e dos direitos humanos, o processo de inclusão de Educação em Direitos Humanos (EDH) como disciplina no currículo da Educação Básica no Colégio Marista Pio X, e como os princípios da educação marista fundamentam a prática docente da educação em direitos humanos.

Buscamos nas evidências documentais recuperar as concepções e a trajetória de direitos humanos que marcaram a vida do Instituto Marista, fundado na França de 1817² e, através dos registros oficiais das Províncias Maristas do Brasil, sob a coordenação da União

¹ Criado em 2011, por meio da Resolução nº 42/2011, do CONSEPE, já se constitui em uma referência obrigatória na área de direitos humanos no Brasil. Em grande medida, deve-se à imbricação dos professores que integram o corpo docente do PPGDH, de reconhecida atuação na área de direitos humanos, além de suas produções acadêmicas, pelo engajamento político destes profissionais nos movimentos sociais e nas lutas populares, que deram origem ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB, criado pela Resolução 28/2006 do CONSEPE, tendo entre seus objetivos a formação e qualificação em direitos humanos dos profissionais e militantes que atuam no setor público e privado na promoção e defesa dos direitos humanos.

² Documentos registram a fundação do **Instituto dos Irmãos Maristas** em 2 de janeiro de 1817, no pequeno povoado de La Valla na França, pelo Padre Marcelino Champagnat (1789-1840). A **Sociedade de Maria**, formada por Irmãos tinha como principal tarefa (missão) educar e evangelizar crianças e jovens. Posteriormente, em 1663, a Santa Sé, reconhece a sociedade como de direito pontífice e a nomeia como **Irmãos Maristas das Escolas**, do latim: "*Fratres Maristæ Scholarum*" (F.M.S.).

Marista do Brasil – UMBRASIL³, que conduziu importantes estudos e publicações que vieram a se consolidar, especialmente a partir de dois momentos importantes na vida do Instituto Marista, expressos nos documentos *Missão Educativa Marista (2007)*⁴ e *Projeto Educativo do Brasil Marista (2010)*⁵, este último de base para as *Diretrizes Curriculares Maristas* responsáveis pelas disciplinas introduzidas no currículo da Rede Marista de Educação Básica em 2012⁶.

Culminando, em 2012, com a inclusão da EDH como disciplina do currículo na Rede Marista de Educação Básica, ministrada no 9º ano do Ensino Fundamental. Chegamos, assim, através dos documentos pedagógicos e de gestão, ao Colégio Marista Pio X que, através de suas atividades pastorais, culturais e esportivas, desenvolve os valores evangélicos, humanos e de cidadania.

Em termos de nosso magistério no Colégio Marista Pio X, este pode ser descrito em dois momentos. O primeiro foi quando de nosso ingresso, no final da década de 1980, como professor de Ensino Religioso no antigo ensino de 1º e 2º graus, pois vínhamos de uma experiência de educação popular e de atuação nas pastorais sociais da Igreja Católica, quando ainda era o Arcebispo da Paraíba, Dom José Maria Pires. A Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP) e, posteriormente, a Pastoral do Mundo do Trabalho Urbano, foram nossa

³ Criada em 15 de outubro de 2005, a União Marista do Brasil (UMBASIL) é uma associação que congrega todas as Províncias Maristas do Brasil. Um dos objetivos estratégicos da UMBASIL aprovado no plano estratégico 2008-2014 é a consolidação da Rede Marista de Educação Básica.

⁴ O documento **Missão Educativa Marista – Um projeto para o nosso tempo**, elaborado pela Comissão Internacional de Educação Marista (1998) é um documento oficial do Conselho Geral para orientar a Missão Educativa do Instituto em resposta ao XIX Capítulo Geral de 1993. A missão educativa responde aos desafios do multiculturalismo, das desigualdades e das diferenças – principalmente de classe, raça, etnia, gênero, geração, sexualidade e religiosidade – que exigem uma pluralidade de perspectivas e experiências tanto em âmbito transcultural como internacional.

⁵ O documento **Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica**, aprovado pela Diretoria, Pelo Conselho Superior e pela Assembleia Geral Ordinária da UMBASIL, em fevereiro de 2010, entrelaça princípios e diretrizes que sustentam a educação marista e estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico, dinâmico. Constituindo um *lôcus* coletivo gerador de políticas e práticas educativas de empoderamento dos sujeitos sociais. As suas **dimensões política, pedagógica e pastoral** advêm do compromisso sociopolítico e das intencionalidades pedagógicas relativas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora para crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto contemporâneo. Dessa forma, o PEBM afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos *espaços-tempos* da escola.

⁶ Os novos componentes incluem, além de **Educação em Direitos Humanos, Iniciação Científica, Educação Patrimonial, Ética Relacional e Urbanidade, Brasilidade, Arte e Cultura, Cultura Religiosa e Sustentabilidade**, cujo objetivo é contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que possibilitem aos estudantes enfrentarem os desafios do mundo atual de maneira autônoma, cooperativa, crítica, ética, responsável e humana.

escola de formação de fé e política. A experiência como educador social de rua, fruto de nossa participação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNNMR)⁷, nos confirmou o magistério. Na década de 1990, participamos ativamente das discussões do Fórum Nacional de Ensino religioso – FONAPER, que discutia o Ensino Religioso (ERE) não doutrinário ou catequético, mas sim como uma área de conhecimento, respeitando a diversidade cultural religiosa no Brasil, conforme as discussões que apontavam a nova LDB de 1996. Neste período, também nos aproximamos da experiência em Educação Popular com os encontros promovidos pela Associação de Educação Católica (AEC/PB), trazendo lideranças e movimentos de EP de todo o Estado da Paraíba.

O segundo momento se dá a partir de 2003 quando o Colégio Pio X vai implantar, de forma gradativa, as disciplinas de Filosofia e de Sociologia, quando ainda não existia a obrigatoriedade deste ensino, fato que só viria a ocorrer em 2008, por força da Lei 11.684, tornando-as obrigatórias no Ensino Médio. Em 2005, assumimos o ensino de Filosofia nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, fato que contribuiu com as nossas discussões sobre o ensino de Filosofia durante a nossa graduação na UFPB, através da ONG Pe. João do Rêgo Moura. Ainda tivemos, durante um semestre de 2014, uma experiência com o componente de EDH, no 9º ano do Ensino Fundamental, em substituição à professora titular em licença maternidade. Atualmente, estamos em todo o Ensino Médio com o ensino de Filosofia no Colégio Marista Pio X.

Essa nossa experiência com o magistério na Educação Básica no ensino privado levou-nos ao movimento sindical, tendo sido eleito em vários mandatos no Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino privado da Paraíba – SINTEENP-PB, de onde extraímos a experiência, além das lutas econômicas, da formação docente, através da organização das Jornadas Pedagógicas dos Professores, trazendo professores e professoras do CE e do CCHLA da UFPB. Neste período, participamos da Central única dos Trabalhadores – CUT/PB colaborando na discussão do Departamento de Educação da CUT, levando à criação do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação – DNTE.

⁷ É uma organização que luta pelos direitos de crianças e adolescentes das camadas populares, com o propósito de transformá-los em sujeitos políticos e agentes da defesa de seus próprios direitos e da cidadania. A proposta pedagógica do MNNMR é norteada pelos princípios da educação popular, trabalhada pelos educadores sociais de rua ou ativistas dos direitos sociais. Sua principal linha de ação é informar e organizar meninos e meninas em situação de rua para o debate sobre a condição social de excluídos, que propiciará a aquisição de conhecimento e a consciência dos direitos e dos serviços públicos disponíveis e capacitará a elaboração de soluções para suas vidas.

Nossa histórica presença no Partido dos Trabalhadores, desde os anos 90, nos possibilitou um conjunto de experiências de participação em políticas públicas e de controle social. Seja como representante da sociedade civil no Programa Fome Zero, embrião do Programa Bolsa Família, quando participamos de memoráveis encontros nacionais de formação com José Graziano, reeleito na FAO, e sua equipe de Educação Popular. Seja como assessor parlamentar de mandatários petistas no legislativo estadual (Chico Lopes, Padre Adelino e Ricardo Coutinho) e federal (Luiz Couto). Com o parlamentar federal foi possível acumular uma intensa experiência com as políticas públicas de direitos humanos, desde o Programa Balcão de Direitos (2008) com Perly Cipriano, da SEDH, passando pelo Programa de Defensores de Direitos Humanos, chegando à experiência da implantação dos Centros de Referência em Direitos Humanos (CRDH) na Paraíba, no CCJ da UFPB, no CH da UEPB (Guarabira) e na UFCG (Sumé). E mais recentemente, em 2013, na política de qualificação e aparelhamento de diversos Conselhos Tutelares na Paraíba em sua intervenção na defesa dos direitos das crianças e adolescentes (ECA), através de emenda do parlamentar paraibano na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Em 2010, iniciamos a experiência na docência do Ensino Superior, atuando como professor substituto da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), de 2010 a 2014, no Departamento de Educação no Centro de Humanidades, em Guarabira (Campus III). Na Semana de Humanidades de 2014, ministramos um Minicurso sobre Educação em Direitos Humanos e a Formação de Professores.

Esses registros são importantes para ampliar o conceito de educação em direitos humanos, dando ao mesmo o sentido de pertencimento à nossa vida cotidiana. Desta construção pessoal e social, partilha Zenaide (2008, p.22):

Direitos humanos antes de ser uma ação institucionalizada em planos e programas se constroem enquanto modos de ser e agir no dia a dia das nossas vidas como pessoa, cidadãos(ãs) e movimentos sociais. Antes de ser algo que está fora de nós, é parte da minha e da nossa história de vida. Na família, na igreja, no partido, nos movimentos sociais, na rua, no trânsito e nos diferentes espaços comunitários convivemos e nos educamos em direção da afirmação ou da negação da dignidade humana”. (Educação em Direitos Humanos, processos e práticas populares e formais no Brasil)

No que também concorda Maia:

A Educação em Direitos Humanos não só transmite os conteúdos contidos nos tratados internacionais a respeito da igualdade de todos, da liberdade de expressão e as outras liberdades também a segurança e o direito à segurança, mas ao mesmo tempo em que transmite os conteúdos dos direitos o faz de uma forma dialogada, uma forma em que a pessoa é reconhecida como titular de direitos e o Estado tentando e devendo se organizar para realizar na prática esse direito (MAIA, 2002, p.165)

Como **recorte histórico**, a pesquisa propõe situar o processo de inserção da educação em direitos humanos no Colégio Marista Pio X, trazendo o contexto da aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, Resolução nº 1/2012, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer nº 8/2012, quando foi incluída no currículo da Rede Marista de Educação Básica a disciplina de Educação em Direitos Humanos, ministrada como conteúdo específico no 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao adotarmos a **perspectiva crítica** da pesquisa em educação, compreendemos ser necessário um esforço teórico de sistematização das práticas de educação em direitos humanos sem, no entanto, nos limitar a descrição de ações observadas e registradas em documentos, com o intuito de articular essas experiências e vivências que acontecem em diferentes *espaços-tempos* da educação marista e, de maneira multidimensional, com a reflexão crítica dos sujeitos protagonistas da ação, como um exercício de construção teórica, contextualizando os processos em suas várias determinações.

Quando nos propomos a realizar uma construção teórica sobre a inserção da educação em direitos humanos no currículo da Educação Básica em toda a Rede Marista, com cobertura das três Províncias Marista do Brasil, Sul Amazônia, Centro-Sul e Centro-Norte, sendo esta última a que congrega o Colégio Marista Pio X, o nosso campo empírico, analisando, para tanto, os documentos institucionais, pedagógicos e de gestão. Fizemos a opção pela experiência institucional do Instituto Marista no campo dos direitos humanos, durante o processo de inserção dos conteúdos e práticas de direitos humanos colocados de modo mais contundente no documento *Projeto Educativo Marista: Nosso jeito de conceber a Educação Básica (2010)* cujo liame central é o **direito à educação** como condição de possibilidade de acesso aos demais direitos, especialmente, de crianças e adolescentes.

Ao trazer essa abordagem de nosso objeto de estudo, este é tomado nas várias dimensões da prática educativa, concebendo-a dentro de um contexto econômico, político e cultural.

Nesta perspectiva de uma interculturalidade ou multiculturalismo crítico, McLaren (2000, p. 123, 124) afirma:

O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do outro concreto, mas também do outro generalizado. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do outro concreto sem sacrificar o ponto de vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radial. (...) Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como produto de lutas materiais sobre os modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais (id, p. 150)

Os educadores críticos desenvolvem um currículo e uma pedagogia multicultural comprometendo-se com a especificidade em termos de “raça, classe, gênero, orientação sexual etc.” Nesta perspectiva, a pedagogia crítica se opõe veementemente à persistência das desigualdades de raça, gênero e classe.

A pedagogia crítica tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que de fato o papel que as escolas representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero; e, neste esforço, os teóricos produziram categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam com frequência inexplorados. [...] A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove sua autotransformação (id, 1997, p. 195, 200).

Jean-Claude Forquin (2008) designa um multiculturalismo do tipo normativo relacionado às propostas e às políticas utilizadas e relacionadas a se trabalhar a realidade multicultural. Dessa forma, o ensino multicultural deve colocar em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas epistemológicas e éticas, ou seja, levará sempre em conta a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos alunos aos quais se dirige.

É nesta perspectiva que está situado o sentido da educação e da pedagogia marista. A prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas sob uma perspectiva cristã da realidade e, dessa forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações.

Nessa perspectiva, a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e espiritual. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral.

Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação diante dos conflitos, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e significação do mundo. A pedagogia marista é, enfim, a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas.

O percurso metodológico da pesquisa encontra-se orientado por uma abordagem qualitativa, tendo sido empregada a pesquisa bibliográfica-documental, de acordo os objetivos propostos nesta investigação. Nossa intenção é analisar as políticas normativas que orientam a Educação em Direitos Humanos no plano nacional, bem como a aplicação destas no âmbito da Educação Básica na Rede Marista de Educação e também de como vem sendo trabalhado pelos professores o componente curricular da EDH no Colégio Marista Pio X.

A pesquisa foi desenvolvida fundamentando-se na abordagem qualitativa, com a compreensão de que essa metodologia de pesquisa é a que melhor se aproxima dos objetivos desse estudo, uma vez que a abordagem qualitativa “se preocupa com um nível de realidade não quantificado, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

As principais fontes utilizadas são documentos legais (sobretudo a legislação vigente), os documentos internos da escola (projeto educativo e matriz curricular, livros de apoio didático e paradidático), planos e registros de professores, enfim, toda a documentação que permita recuperar todo o processo que envolve a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica na rede Marista em João Pessoa.

No *corpus* da pesquisa serão analisados a produção teórica da Rede Marista na área dos direitos humanos, tais como: **UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Projeto educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010; **FUNDAÇÃO INTERNACIONAL DE SOLIDARIEDADE MARISTA. Caminhos de solidariedade Marista nas Américas: crianças e jovens com direitos**. Roma: FMIS, 2011; **PROVINCIA MARISTA BRASIL CENTRO-NORTE. Referencial teórico – Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Província Marista Brasil Centro-Norte, 2012 e **FRIEDMAN, Mark. Direitos humanos – problemas da vida**. São Paulo: Hedra Educação, 2013.

Desenvolvemos a nossa análise com base nos documentos onde fomos buscar e garimpar. Trata-se, assim, de um processo de garimpagem, com fontes escritas presentes nos

documentos de caráter normativo como pareceres, resoluções, projetos de lei, etc., em especial o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006) e o Parecer e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012).

Analizamos os documentos nacionais, especialmente a legislação normativa da Educação em Direitos Humanos, de modo substancial a Resolução CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012, que Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 8/2012, e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.0005, de 25 de Junho de 2014.

Nos documentos orientadores da Rede Marista de Educação Básica com seus programas e diretrizes, entre o acervo documental, destaca-se o Projeto Educativo do Brasil Marista, uma espécie de grande PPP, que orienta o processo político-pastoral-pedagógico nas unidades de ensino, e as Matrizes Curriculares em que identificamos a inclusão da Educação em Direitos Humanos como componente curricular da Educação Básica, a partir de 2012, em toda a rede marista de educação. E também materiais recolhidos dos informativos eletrônicos, planos de curso, material didático produzido, depoimentos, orais e escritos, que relatam a experiência da EDH no âmbito do Colégio Marista Pio X, localizado em João Pessoa.

Essa delimitação é resultante do processo de discussão coordenada pela União Marista do Brasil – UMBRASIL, que originou o Projeto Educativo do Brasil Marista, documento basilar no âmbito da Rede Marista de Educação Básica.

Os documentos internos pertencentes ao Colégio Marista Pio X – localizado na Praça da Independência, 150 – Centro, na cidade de João Pessoa – PB, mantido pelo Instituto Marista, o Regimento Interno do Colégio Marista Pio X, com alterações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução nº 231/2006 do CEE/PB, de 21 de setembro de 2006, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba nº 13.339, de 03 de outubro de 2006; a Autorização para o Funcionamento da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Colégio Marista Pio X, mantido pela União Norte Brasileira de Educação e Cultura – UNBEC, renovada, respectivamente pelas Resoluções nº 195, 196 e 197/2012 do CEE/PB, de 26 de julho de 2012, do Conselho Estadual de Educação, publicada

no Diário Oficial do Estado da Paraíba nº 15.005, de 04 de agosto de 2012. O Projeto Político Pedagógico, intitulado Projeto Educativo do Brasil Marista, *nosso jeito de conceber a Educação Básica*, produzido pela União Marista do Brasil – UMBRASIL, em 2010 e, por fim, o Plano de Curso do Componente Curricular Educação em Direitos Humanos, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH/2012) e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, organizados a partir dos conteúdos nucleares e suas macrocompetências. E o Referencial Teórico da Educação em Direitos Humanos, organizado pela Província Marista do Brasil Centro Norte, no ano de 2012.

À luz de uma perspectiva histórica, a análise documental correspondeu ao processo de normatização da Educação em Direitos Humanos, abrangendo o período de 2010 a 2014. No desenvolvimento desta análise, foi objeto central de interesse as discussões e os documentos produzidos com a participação direta e colaboração efetiva do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2003, bem como referências bibliográficas sobre o momento sócio-histórico que influenciou a elaboração normativa dos documentos legais no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos.

Para análise dos documentos, elaboramos uma matriz de análise (ANEXO) de tal forma que pudesse contribuir com a sistematização e a unidade dos dados apreendidos dos documentos em análise, procurando identificar os avanços e limites. Essa matriz foi ajustada durante o processo de análise para apreender todas as informações que os documentos apresentam.

De acordo com Salvador (1986, p. 102), os documentos nos apresentam valiosos conteúdos de análise:

Os Métodos Clássicos, derivados da crítica literária e da crítica histórica, estudam qualitativa e intensivamente os documentos, procurando tomar conhecimento de seu conteúdo pela análise interna, bem como da natureza dos textos, sua autenticidade e originalidade, através da análise externa. É um processo racional, mas subjetivo, isto é, procura extrair as linhas fundamentais do documento, unir a elas os aspectos secundários e captar a concatenação das ideias, mas o conteúdo do texto é interpretado por aquele que estuda.

Com relação ao campo de investigação, delimitamos o universo da pesquisa no espaço da Educação Básica, no 9º ano do Ensino Fundamental, em que será feita uma triangulação

dos documentos em análise, desde os documentos nacionais até os documentos da Província Marista do Brasil Centro-Norte aonde vem sendo desenvolvido o componente curricular com a intenção de obter um diálogo com a professora titular e, posteriormente, a substituímos no segundo semestre de 2014. É importante registrar que esses apanhados, documentais e depoimentos, além da nossa própria descrição da experiência vivenciada do semestre em que ministramos o componente curricular de EDH, representam uma amostragem significativa em relação à representatividade e ao objeto investigado.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O **capítulo um** apresenta a Educação em Direitos Humanos numa perspectiva histórica. O **capítulo dois** trata da política de educação em direitos humanos no Brasil. O **capítulo três** apresenta a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, a experiência do Colégio Marista Pio X e, por fim, no **capítulo quatro**, faremos uma análise histórico-filosófico da presença Marista na Educação em Direitos Humanos.

1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Para contextualizar o tema da educação em direitos humanos para possibilitar o entendimento conceitual faz-se necessário situar como a educação em e para os direitos humanos emerge no interior do conjunto de normas internacionais de direitos humanos na contemporaneidade para, então, em contextos democráticos, adentrar no plano interno.

Iniciaremos situando os sistemas de proteção internacional para articular a educação em direitos humanos como parte do direito à educação, e então poder constituir em objeto de política de direitos humanos e política educacional no âmbito nacional.

Embora seja um campo de atuação ainda recente no contexto global e regional, especialmente na União Europeia e na América Latina, a educação em direitos humanos é um tema de crescente relevância em regimes democráticos, particularmente naqueles países como o Brasil que conviveu com regimes autoritários.

No contexto da América Latina, a Convenção Americana de Direitos Humanos, aprovada na Conferência de São José da Costa Rica em 1969, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) não teve a efetivação esperada, sendo recuperada no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador) em 1988.

Têm-se, assim, registros de esforços de agentes e instituições do mundo inteiro, especialmente da comunidade latino-americana, no sentido de estabelecer mecanismos de monitoramento para exigência do efetivo cumprimento dos sistemas protetivos internacionais, em particular deste protocolo.

Nessa perspectiva, Flávia Piovesan, ao apresentar algumas estratégias para a exigibilidade dos direitos econômicos sociais e culturais, declara ser necessário:

[...] criar estratégias para pressionar a elaboração de um protocolo facultativo ao pacto que introduza o direito de petição às instâncias internacionais, na hipótese de violação a estes direitos. Ao lado do *mecanismo das petições*⁸,

⁸ Este mecanismo de monitoramento diz respeito à possibilidade de apresentação de petição individual no caso de *violação de direitos sociais*. Contudo, tal possibilidade, restringe-se à violação do direito dos trabalhadores de organizarem-se em sindicatos (art. 8º, alínea “a”) e do direito à educação: *Toda pessoa tem direito à educação* (art. 13).

também são necessárias pressões para que se introduza neste protocolo ao pacto o mecanismo das comunicações interestatais, bem como para que se elaborem os indicadores técnico-científicos para avaliar o cumprimento e observância destes direitos, como recomendou Viena. Isto é, há que se empenhar esforços no sentido de fortalecer a aplicabilidade dos direitos sociais, econômicos e culturais, realçando o seu caráter jurídico e acionabilidade.

A Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada em Teerã (1968), reiterou:

Como *os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis*, a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais resulta impossível. A realização de um progresso duradouro na aplicação dos direitos humanos depende de boas e eficientes *políticas internacionais de desenvolvimento econômico e social*;

Da mesma forma, a Declaração de Viena:

Todos *os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados*. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de modo justo e equitativo, com o mesmo fundamento e a mesma ênfase. Levando em conta a importância das particularidades nacionais e regionais, bem como os diferentes elementos de base históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Na Declaração e Plano de Ação de Viena, em 1993, a unidade e interdependência dos direitos humanos são confirmados, afastando qualquer argumento utilizado para justificar a divisão dos direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, conforme os dois pactos internacionais aprovados em 1966: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais.

Weis (2000) afirma que esses pactos desenvolveram, em detalhes, o conteúdo da Declaração de 1948, completando, assim, a segunda etapa do processo de institucionalização dos direitos humanos.

A política de desenvolvimento social de qualquer país passa pelo direito à educação, com o compromisso internacional de modificar o grave quadro da educação mundial, conforme a Proclamação de Teerã:

A existência de mais de **700 milhões de analfabetos no mundo** é um gigantesco obstáculo que impede que os esforços dirigidos ao cumprimento dos propósitos e objetivos da Carta das Nações Unidas e as disposições da declaração Universal dos Direitos Humanos. A ação internacional para ***erradicar o analfabetismo no mundo todo*** e a ***promoção da educação em todos os níveis*** exige atenção urgente.

Analisando as políticas educacionais, Miguel Arroyo (2011)⁹ propõe superar as desigualdades no campo educacional, repensando o papel do Estado e suas políticas, que transforma os diferentes em desiguais. Segundo Arroyo, a presença afirmativa dos coletivos feitos desiguais, através de suas lutas por justiça, igualdade e diversidade, ressignifica o Estado, a esfera pública, as políticas, suas análises e sua gestão.

Tentamos superar essa visão ao ***reconhecer a educação, o conhecimento, a herança cultural como direitos de todo cidadão*** e consequentemente dever do Estado e de suas instituições e políticas. Na medida em que no movimento pró-direitos se avança no ***reconhecimento de todo cidadão sujeito de direitos***, as formas de pensar o Estado mudam: passa a ser visto como agente da garantia de direitos, não mais benfeitor, nem pai-dos-pobres, nem solução. As políticas passam a ser pensadas como políticas de direitos, escola-universidade, instituições públicas de direitos, não de privilégios¹⁰. (Grifo nosso)

Diante da persistência das desigualdades, de seu crescimento e aprofundamento, e diante de sua teimosia em resistir à sua correção através de políticas universalistas, caminha-se para a exigência de ***políticas inclusivas***. Políticas de inclusão, escola e currículos inclusivos, projetos pedagógicos com a marca de pró-inclusão: mais tempo de escola, extra turno, mais educação, pró-letramento, pró-infância, pró-jovem, escola ativa [...] Pró-inclusão dos coletivos diferentes pensados como excluídos dos espaços universais. A própria ênfase nos direitos e espaços universais leva a ver os desiguais não mais como desiguais, mas como ainda não incluídos nos espaços universais.

⁹ Miguel Arroyo foi leitor crítico do Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), produzido pela União Marista do Brasil – UMBRASIL. Proferiu a palestra de lançamento do referido Projeto Educativo: “É o melhor projeto de escolas de uma congregação religiosa que já vi”, revelou para um auditório lotado de profissionais de educação, em 20 de julho de 2011, no Rio Grande do Sul. Quando foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Miguel Arroyo elaborou e coordenou a implantação da proposta político-pedagógica *Escola Plural*.

Não é por acaso que, em tempos de ocultar as desigualdades que se espalham e aprofundam, terminam enfraquecidos os ideais de sua superação e se privilegiam a inclusão e as políticas escolares inclusivas. Por sua vez, não é por acaso que os mecanismos de regulação da inclusão se tornam centrais nas políticas educativas. Predominam políticas não tanto de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão. Parâmetros mínimos de qualidade requeridos para a *inclusão-excludente*. As políticas de inclusão se distanciam em radicalidade política das políticas de igualdade.

Neste sentido, partimos da ideia central que considera a educação como o caminho de toda e qualquer mudança social que se possa realizar no processo democrático. E, por seu turno, a educação em direitos humanos é o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas da importância do respeito ao ser humano, constituindo-se, na atualidade, em uma ferramenta essencial para a construção da formação cidadã de sujeitos de direitos. Magendzo (2006, p. 23) a define como

[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

A relevância e a emergência da educação em direitos humanos ficam demonstradas em diversos documentos da ONU e OEA. Na Declaração de Viena (1993), ela é considerada indispensável para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz (Nações Unidas, 1993). Na Década da Educação (1995-2004), o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, ou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos aprovado no final de 2004, o qual tem como finalidade o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, desenvolvendo plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano (NAÇÕES UNIDAS, 2007).

No Brasil, os textos legais e os documentos da política na área dos direitos humanos e da educação estão amparados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), nos Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), nas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996, 2002 e 2010), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, de 2003 e 2006 e na

aprovação recente das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos - DNEDH (2012). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação para a cidadania democrática.

1.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA GLOBAL E REGIONAL

A construção do conceito, objetivos, métodos da Educação em Direitos Humanos se deu no processo de formalização dos direitos humanos, por meio das declarações, convenções e tratados dos direitos humanos em práticas de educação não formal e formal. Estas ações formais e, principalmente, não formais, identificaram-se com as intenções dos princípios e artigos dos documentos internacionais e regionais dos direitos humanos, mas também com os movimentos de resistência que vinham na contramão da barbárie. A proteção dos direitos humanos no plano internacional surge após a II Guerra Mundial, alertando a humanidade dos impactos das violações na humanidade e da necessidade de autoproteção (ADORNO; BITTAR).

Esse diálogo vem, aos poucos, trazendo parâmetros para as atividades e produções teóricas a respeito da Educação em Direitos Humanos. No entanto, é um campo ainda não claramente delimitado. Muitos conceitos ainda estão em debate e em experimentação. Ademais, a própria diversidade nos objetivos e metodologias utilizados nas aplicações da Educação em Direitos Humanos mundiais, muitas vezes, relaciona-se com a diversidade de circunstâncias e necessidades regionais e locais, como também com a diversidade de público a que a Educação em Direitos Humanos se destina.

A construção histórica conceitual dos direitos humanos avança a partir das revoluções burguesas com Declarações que, após a criação da ONU, ampliam-se para recomendações, pactos, convenções e planos. Tosi (2008, p. 50) explica o processo histórico pelo qual os direitos humanos ampliaram seu conceito e âmbito de atuação.

A Declaração Universal reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou **direitos civis e políticos**) e os estende a uma série de sujeitos que, anteriormente, estavam deles excluídos (proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos

estrangeiros, etc.); afirma, também, os direitos da tradição socialista (direitos de igualdade, ou **direitos econômicos e sociais**) e do cristianismo social (**direitos de solidariedade**) e os estende aos **direitos culturais**. Isto foi fruto de uma negociação entre os dois grandes blocos do pós-guerra, o bloco socialista – que defendia os direitos econômicos e sociais – e o bloco capitalista – que defendia os direitos civis e políticos (Grifo nosso).

Embora destaquemos o campo normativo, importa compreender que os direitos humanos não são protegidos, efetivados e concretizados apenas por serem declarados, pactuados, convencionados ou mesmo constitucionalizados (BOBBIO, 1992). A garantia da proteção, efetivação, promoção e concretização dos direitos humanos exige a organização articulada de sistemas de proteção, incorporando um sistema de monitoramento e responsabilização, pelo seu efetivo cumprimento, especialmente pelos Estados. A crescente demanda, denunciando violações e reclamando por sua efetivação, ocorre especialmente em razão dos Estados se responsabilizarem em criar e implementar respostas eficazes para a proteção de direitos; com isso, fez surgir os sistemas e seus mecanismos de proteção dos direitos humanos, no âmbito internacional e, como desdobramento, políticas públicas específicas e transversal em direitos humanos. De acordo com Bobbio (1992, p. 10):

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

A Organização das Nações Unidas - ONU e seus órgãos de assessoramento respondem pelo Sistema Global ou Universal de proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais; além deste, temos, dentre os sistemas de nível regional, o Sistema Interamericano, também com seus instrumentos normativos, a exemplo da Organização dos Estados Americanos - OEA, e seus organismos de supervisão, monitoramento e controle.

A Comissão de Direitos Humanos (CDH)¹¹ da ONU foi criada em 1946 pelo Conselho Econômico e Social. Enquanto órgão de supervisão do Sistema Global, sua tarefa primordial foi promover e proteger os direitos humanos, em âmbito mundial. A CDH foi essencial na

¹¹ A Comissão de Direitos Humanos foi dissolvida e substituída pelo novo Conselho de Direitos Humanos da ONU através da Resolução 60/251, de 15 de março de 2006, da Assembleia Geral da ONU.

elaboração da Declaração Universal de 1948 e nos dois Pactos Internacionais de 1966. Além de elaborar e encaminhar ao referido Conselho Econômico e Social recomendações, proposições e relatórios referentes à proteção dos direitos humanos, a CDH também fazia *o monitoramento, recebendo as denúncias de graves violações de direitos humanos*.

A Comissão de Direitos Humanos da ONU enfrentou sérias restrições para exercer um papel mais proativo dentro do sistema global de proteção de direitos, especialmente na responsabilização pelas graves violações. A partir de 1967, a Comissão assumiu um papel mais protagonista, apreciando os casos de violações de direitos humanos, em face de procedimentos específicos criados pelo Conselho Econômico e Social da ONU¹².

O monitoramento dos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), ambos de 1966, é feito pelos *Comitês de Direitos Humanos*¹³, que são mecanismos *convencionais* de proteção dos direitos humanos com atribuições de examinar relatórios dos governos e da sociedade civil; receber e considerar as comunicações interestatais e as petições individuais, auxiliando os Estados a melhorar a sua implementação.

O direito à educação, um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, *o acesso de seus cidadãos à educação básica*. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Diversos documentos internacionais, adotados na perspectiva da efetiva universalização do direito à educação, serviram de base para as premissas deste estudo que considera a *Educação em Direitos Humanos como parte integrante do direito à educação*, sendo este um direito social fundamental para o ser humano e, ao mesmo tempo, condição de possibilidade para a realização de outros direitos econômicos, sociais e culturais.

Corroborando com os objetivos desta pesquisa, entre outros documentos, destacamos, no âmbito regional, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos

¹² Os Procedimentos 1235 e 1503 possibilitaram a Comissão de Direitos Humanos da ONU ampliar seus mecanismos de recebimento e supervisão das violações praticadas. Anualmente, em média, cerca de 50 mil reclamações, no período de 1972 a 2001, 80 países foram examinados. O Brasil foi alvo de verificação da Comissão nos anos de 1974 a 1976, em plena ditadura militar, porém, a Comissão não chegou a indicar um relator especial para o Brasil.

¹³ O Brasil ratificou o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos somente em 1992, aceitando a competência obrigatória do Comitê de Direitos Humanos, em atendimento ao artigo 40, do respectivo Pacto, submetendo-se ao monitoramento do Comitê quanto aos seus relatórios governamentais. Entretanto, somente em 1994, o Brasil encaminhou ao Comitê seu relatório inicial.

em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador), adotado pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 17 de novembro de 1988 e ratificado pelo Brasil em 21 de agosto de 1996, prevê que *o direito à educação em direitos humanos faz parte do direito à educação*.

Sobre os Comitês de Direitos Humanos como dispositivos institucionais, Almeida (2001, p. 65) argumenta que:

O Comitê de Direitos Humanos, previsto no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, é um dos mais importantes órgãos de monitoramento previstos nos tratados do DIDH; ele inicia seu trabalho em 1976 e, nos últimos anos, vem incrementando sua atuação. No final dos anos 80, o comitê recebera 333 comunicações relativas a 28 Estados. Até abril de 1995, o número de comunicações elevou-se para 630.

Cançado Trindade (2000, p. 84/85) registra igualmente que:

No âmbito das Nações Unidas, no tocante aos mecanismos extra convencionais, a Comissão de Direitos Humanos procedeu, em 1974, ao exame de comunicações enviadas às Nações Unidas, sob o chamado sistema da Resolução 1503 do ECOSOC (de 1970, aplicável a casos que “pareçam revelar um padrão consistente de violações flagrantes e seguramente comprovadas de direitos humanos”), contendo alegações de “sérias violações” de direitos humanos ocorridas no Brasil no período 1968-1972. Em 1975, a Comissão de Direitos Humanos manteve o caso brasileiro em exame, sob o procedimento confidencial da Resolução 1503 do ECOSOC, à espera de informações solicitadas ao governo brasileiro. Este último, em 26.01.1976, contestou as alegações em questão, ao que se seguiu um debate sobre o caso no âmbito da Comissão, culminando no encerramento de seu exame (*no further action*) sob aquele procedimento ainda em 1976.

O Comitê de Direitos Humanos apresentou diversas sugestões e recomendações ao Brasil no sentido de promover adequações internas para atender às normas consignadas no Pacto, a exemplo da adesão do Brasil ao Protocolo Facultativo ao Pacto dos Direitos Civis e Políticos, relativamente ao reconhecimento da competência do Comitê para receber e examinar petições ou comunicações individuais, o que só aconteceu, efetivamente, 10 anos depois, em 2009. O segundo relatório do Brasil ao Comitê de Direitos Humanos só veio a ser apresentado em 2005, destacando avanços e desafios a serem superados.

Neste sentido, Cançado Trindade (2000, p. 86) recorda que:

No tocante aos órgãos convencionais de proteção, em 1994 apresentou o Brasil seu relatório inicial ao Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, relativo ao Pacto de Direitos Civis e Políticos. Em 24.07.1996 o Comitê de Direitos Humanos divulgou suas “observações finais” acerca do relatório do Brasil. Como aspecto positivo, tomou nota de recentes ratificações de tratados de direitos humanos pelo Brasil e referiu-se a recentes medidas legislativas e administrativas tendentes a “fortalecer a promoção e proteção” dos direitos humanos no país.

Outro instrumento de proteção dos direitos humanos são os mecanismos *extra convencionais* com o papel dos *relatores especiais da ONU*, que cumpriam mandatos estabelecidos pela Comissão de Direitos Humanos.

A relatora da ONU para o Direito à Educação, desde 1988, Tomasevski, aponta o direito à educação vinculando-o, necessariamente, a outras garantias: a disponibilidade, o acesso, a qualidade e a adaptação da educação de forma a contemplar todos os direitos humanos. Recomenda que, em todo o mundo, a educação seja formal e reconhecida como um direito humano, especialmente pelas instituições financeiras multilaterais, com Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Discorrendo sobre o acesso à educação como direito humano fundamental, em seu artigo: Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo, Dias (2013, p. 28) constata:

Se o quadro do acesso à educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação.

O que importa afirmar é que os órgãos de monitoramento, em maior ou menor grau, trazem a preocupação com a necessidade de difusão e disseminação do conhecimento dos direitos previstos nos tratados internacionais. Todos compreendem que há vários modos de realizar essa difusão e essa disseminação. Certamente, utilizando-se da ***inclusão do tema direitos humanos nos currículos regulares da educação formal*** e, igualmente, incluindo em programas de treinamento de vários outros atores competentes para contribuir para a transformação da realidade social. A educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim.

As recomendações da relatoria do direito à educação são referências para o sistema de ensino como um todo. Para ilustrar, comprova-se que, no documento final do I Congresso Marista de Educação, reconhece-se que a educação das infâncias e juventudes, compreende,

[...] de acordo com Tomasevski, relatora da ONU para o Direito à Educação de 2001 a 2004, ***a educação é direito humano universal***, cuja efetividade implica na exigência do cumprimento de obrigações por parte do Estado: cabe a ele tornar a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável a todos. Isso significa garantir educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens; respeitar os princípios da universalidade e não discriminação; assegurar normas mínimas para garantir a qualidade na educação, o respeito à diversidade e os direitos dos educandos e, por fim, garantir adaptação das escolas às necessidades dos alunos; (Carta Aberta o 4º Congresso Marista de Educação - edição internacional, realizado de 17 a 20 de julho de 2012, em São Paulo).

Se as ações de defesa aparecem como emergências no campo dos direitos humanos, as ações culturais e educativas passam a constituir parte da promoção dos direitos humanos, por isso, os principais instrumentos internacionais vão chamar atenção para a necessidade de disseminação de informação para a construção de uma cultura que pretende ser universal (intercultural), em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância e igualdade de todos e todas. Como afirmou o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ***“a educação em direitos humanos é, em si mesma, um direito humano”***.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC, promulgado pela ONU em 1966, também só foi ratificado pelo Brasil em 1992, como já se referiu no capítulo anterior. Entretanto, em seu texto original, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais não instituiu um mecanismo de supervisão e monitoramento apto a receber as demandas sobre eventuais violações às suas normas. Somente em 1987, por meio da Resolução nº 1985/17 do Conselho Econômico e Social da ONU, foi criado um Comitê integrado por 18 membros, também eleitos em caráter independente, para promover o monitoramento da implementação do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC. Neste sentido, Comparato (2005, p. 338) destaca que:

O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais apresentava uma falha evidente: ele não criara nenhum órgão de fiscalização

e controle da aplicação de suas normas, tal como o fizera o Pacto sobre os Direitos Civis e Políticos com o Comitê de Direitos Humanos. Essa falha só veio a ser suprimida quase vinte anos mais tarde, com a Resolução n. 1985/17 do Conselho Econômico e Social da ONU, a qual criou, contra o voto solitário dos Estados Unidos, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

O artigo 13 do PIDESC expressamente reconhece a todos o direito à educação, a qual se dirige ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao seu senso de dignidade e serve para fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordando com que a educação deve habilitar todas as pessoas a participar efetivamente em uma sociedade livre, promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais, étnicos e religiosos, e avançar as atividades das Nações Unidas na manutenção da paz.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, em seu artigo 13º, parágrafo 1º, dispõe que:

Os Estados partes [...] concordam em que a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que **a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz** (grifo nosso).

Para a elaboração dos Relatórios ao Comitê, os Estados-partes são convidados a informar quais dificuldades foram enfrentadas para a realização dos direitos (particularmente do direito à educação). Ainda são convidados a informar se foram estabelecidos objetivos e metas, com marcos temporais. Ao Comitê cabe a atribuição de examinar os relatórios que os Estados-partes devem encaminhar ao Secretário-Geral das Nações Unidas. Em sua Recomendação-Geral nº 12, o Comitê estabeleceu que os Estados-partes devem *respeitar, proteger e implementar* os direitos econômicos, sociais e culturais. Com isso, o Comitê deseja fazer com que os Estados compreendam que, progressivamente, significa avançar na realização dos direitos, desenhando programas, definindo metas e objetivos, com vistas à plena realização de todos os direitos humanos para todos.

Neste sentido, Piovesan (2011, p. 236) comenta:

Quanto à obrigação de respeitar, obsta ao Estado que viole tais direitos. No que tange à obrigação de proteger, cabe ao Estado evitar e impedir que terceiros (atores não estatais) violem esses direitos. Finalmente, a obrigação de implementar demanda do Estado a adoção de medidas voltadas à realização desses direitos.

Em 2008, foi adotado o Protocolo Facultativo ao PIDESC, pelo qual se introduziu a sistemática de petições individuais, das medidas de urgência, das comunicações interestatais e das investigações *in loco* em caso de graves e sistemáticas violações a direitos econômicos, sociais e culturais por um Estado-parte, fortalecendo-se, pois, a sistemática de monitoramento de referido Pacto (PIOVESAN, 2011). Cançado Trindade (2000, p. 134), também nesta direção, afirma que “É, no entanto, sobretudo das medidas nacionais de implementação que depende, em grande parte, o futuro da proteção internacional dos direitos humanos em relação do Brasil”.

O Conselho de Direitos Humanos da ONU¹⁴ reflete o processo de aperfeiçoamento do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos, sendo considerado o principal cenário de atuação do Brasil neste âmbito, no qual o país busca demonstrar os esforços que considera necessários para cumprir os compromissos assumidos em face dos instrumentos normativos globais de direitos humanos e se afirmar como digno de credibilidade e legitimidade perante a comunidade internacional, uma vez que a política de proteção e promoção dos direitos humanos tornou-se, além de uma pauta comum na agenda global, um campo de política externa estratégica importante para outros campos de interesses brasileiros.

Em seu primeiro ano, as principais questões debatidas em 2006 pelos grupos de trabalho do Conselho de Direitos Humanos da ONU trataram sobre a agenda de trabalho do Conselho, sobre os métodos e as regras de funcionamento, sobre os procedimentos especiais (*special procedures*) e sobre o mecanismo de Revisão Periódica Universal –RPU.

¹⁴ Instituído pela Resolução 60/251, aprovada pela Assembleia Geral no dia 15 de março de 2006, em substituição à dissolvida Comissão de Direitos Humanos, num contexto de tentativa de reforma da ONU, em busca de retomar a credibilidade perdida e que ameaçava a credibilidade da própria ONU como um todo. O Conselho de Direitos Humanos, com sede em Genebra, na Suíça, possui *status* de órgão subsidiário da Assembleia Geral. Da primeira composição do Conselho, eleita no dia 09 de maio de 2006 pela Assembleia Geral, participaram os seguintes Estados da América Latina e do Caribe: **Argentina, Brasil, Cuba, Equador, Guatemala, México, Peru e Uruguai**.

Apesar de todas essas dificuldades políticas e graças aos benefícios democráticos da multilateralidade, tanto a convenção americana como seu respectivo protocolo, conformam não apenas um fato real, como uma importante conquista jurídica em sede de direito internacional dos direitos humanos. Inclusive, porque as disposições contidas nesses documentos devem ser aplicadas em razão do ***princípio da prevalência dos direitos mais vantajosos para a pessoa humana***, o que significa que ***na vigência simultânea de sistemas nacional e internacional deverá prevalecer o mais benéfico para o indivíduo***.

O protocolo de São Salvador representou, sem dúvida, um avanço na luta pelos direitos humanos econômicos, sociais e culturais em relação ao pacto de 1966, mas Fábio Konder Comparato duvida, em razão da grande extensão do compromisso assumido, da sinceridade dos países signatários deste protocolo, já que, à época, já predominava em grande parte da América Latina a ideologia neoliberal.

O Brasil foi examinado logo na primeira sessão em abril de 2008. Recebeu 15 (quinze) recomendações e aceitou todas, além de, adicionalmente, comprometer-se voluntariamente com dois objetivos, a saber, criar um sistema nacional de indicadores de direitos humanos e elaborar, anualmente, um relatório sobre a situação dos direitos humanos no país, no sentido de proceder ao acompanhamento do processo de revisão. As recomendações que o Brasil recebeu tratam, principalmente, de reforma agrária, de abuso de poder e uso excessivo da força, do sistema judicial e do sistema prisional, de segurança pública, de defensores de direitos humanos, de tortura, de violência contra mulheres, de trabalho infantil e escravo, dentre outras.

Depois da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (1990), a UNESCO reunida em Dacar (2000), no Fórum Mundial de Educação, para avaliar os progressos realizados no campo da Educação Para Todos (EPT), abordou a necessidade de se enfrentar as desigualdades educacionais que ainda persistem, comprometendo-se com a efetiva inclusão de grupos vulneráveis, em especial as mulheres, os mais pobres e outros grupos socialmente desfavorecidos.

A aprovação das Metas de Dacar foi um importante passo no reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida, expresso no ***Marco de Ação de Educação para Todos (EPT)***, os quais abrangem: ***a expansão da educação e o cuidado na primeira infância, a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória, a aprendizagem de jovens e adultos, a redução das taxas de analfabetismo, a***

igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e a qualidade da educação em todos os seus aspectos.

O *Relatório de Monitoramento Global* de Educação para Todos, Brasil (2008), registra o avanço na agenda das políticas públicas a partir de 2003:

A diversidade e igualdade étnico-racial tiveram maior destaque na agenda das políticas públicas a partir de 2003. Programas de cotas para universidades públicas encontram-se entre elas. No campo da educação básica, a Lei nº 10.639, de 2003, promoveu alteração na LDB, tornando obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. A Lei nº 11.645, de 2008, acrescentou nessa obrigatoriedade a temática da história e cultura indígena. A educação nas comunidades quilombolas tem recebido maior atenção nos anos recentes.

Quanto aos indicadores educacionais apontados nas metas de Dacar até 2015, no Relatório de Monitoramento de 2008, a representação da UNESCO no Brasil, embora reconheça condições mais favoráveis com a retomada do crescimento, considera um grande desafio para o país, especialmente, em razão das graves desigualdades. Enxergando no contexto daquela conjuntura a oportunidade de avançar para uma visão mais ampla da complexa problemática educacional brasileira, buscando a coesão entre os entes federados, o emprego melhor das capacidades de todos aqueles que atuam na área (professores, gestores, formadores, pesquisadores e demais trabalhadores da educação) e o engajamento dos pais, alunos e comunidade.

De acordo com o Relatório Global, alcançar as metas firmadas em Dacar (2000), irá depender da capacidade da sociedade civil de exercer a defesa da educação para todos, atuando no controle social das políticas públicas e junto à comunidade internacional. O que nos parece sensato e, ao mesmo tempo desafiador, é a ideia de que apenas políticas educacionais não serão suficientes para modificar os baixos níveis de escolaridade da população brasileira.

Desde 1960 que a UNESCO aprovou a Convenção sobre a Discriminação na esfera do Ensino, chamando atenção dos sistemas de ensino das violações ao direito à diversidade sociocultural e à educação. Na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, é feito um alerta dos riscos que o desprezo e o desrespeito aos direitos humanos podem causar na vida humana.

A trajetória da educação em direitos humanos como política pública começa em 1974, com a **Recomendação da UNESCO** sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional, e a educação relativa aos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em 1994, durante a Conferência Internacional de Educação em Genebra, foi proposto um **Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**, elaborado na Conferência e ratificado pela UNESCO em 1995. Entretanto, o grande marco da Educação de Direitos Humanos foi a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena entre os dias 14 e 25 de junho de 1993. Os Resultados desta Conferência demonstram a importância da educação quando ao que indicam como competente para minimizar as diferenças entre grupos. A indicação da **inclusão da Educação em Direitos Humanos nos programas de educação** consta do item 33, 78, 79 e 80 descritos a seguir:

33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que os Estados estão vinculados conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e noutros instrumentos internacionais de Direitos Humanos, a garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a importância de **incluir a questão Direitos Humanos nos programas de educação** e apela aos Estados para o fazerem. [...] Assim, a educação em matéria de 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, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional.

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.

79. Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. **A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais.**

80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam

reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos. (ONU, 1993)

É em 1995 que a ONU aprova a Resolução 49/184/ 1994 referente à **Década da Educação em Direitos Humanos**, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal.

Para tornar centralidade, a ONU cria, em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, envolvendo três etapas: a primeira (2004-2007) a educação básica, a segunda (2007-2014) a educação superior e dos profissionais de justiça e segurança e servidores públicas, e a terceira etapa da educação e mídia.

Em 2011, a ONU aprova a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de direitos humanos.

No plano regional, a OEA tem ao longo da década de oitenta e noventa tratado do tema da educação para a cidadania democrática, a paz e os direitos humanos como uma ação estratégica para enfrentar o quadro grave de violações aos direitos humanos na região. No Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (**Protocolo de San Salvador**), de 1988, o documento determina que conteúdos essenciais devam orientar a educação em cada um dos Estados-Parte, sendo um desses conteúdos o respeito dos direitos humanos. No início da Década da Educação em Direitos Humanos, os Chefes de Estado e de Governo, reunidos em Miami em 1994, decidiram que “os governos desenvolverão programas para a promoção e observância dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros”, criando o **Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas**. Em 1997, por sua vez, a VII Cimeira Ibero-Americana no tema “Os Valores Éticos da Democracia”, realizada na Venezuela, aprova a **Declaração de Margarita**.

A **Carta Democrática Interamericana** e a **Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos**, ambas em 2001, são dois documentos relevantes para a educação em direitos humanos na região. A Carta afirma “a promoção e observância dos direitos econômicos, sociais e culturais são inerentes ao desenvolvimento integral, ao crescimento econômico com equidade e à consolidação da democracia dos Estados do Hemisfério”. Numa reunião de Ministros da Educação, de 11 a 13 de agosto de 2003, é aprovada a **Declaração do**

México, reconhecendo “a importância de formar consciência, cultura e valores democráticos nas gerações presentes e futuras, bem como a dos princípios da Carta Democrática Interamericana”, e também instaram que “se promova a incorporação desses princípios nos programas educacionais de acordo com o ordenamento de cada país”.

Em 2005, é aprovado no âmbito da OEA o Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticos na Quarta Reunião de Ministros da Educação, no âmbito do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada em Scarborough, Trinidad e Tobago, de 10 a 12 de agosto de 2005. No âmbito do MERCOSUL, em 2006, no Brasil, é criada a Comissão Cultura e Educação em Direitos Humanos como grupo de trabalho na Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos e Países Associados – RAADH.

Em 2007, durante a Conferência Interamericana de Ministros da Educação sobre Educação em Direitos Humanos, convocada pelo Panamá e o IIDH, os Ministros de Educação estabelecem o ensinamento dos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio do continente, com a "Ata do Panamá". Nesta, as autoridades em educação admitem:

[...] a violência é um fenômeno crescente nas sociedades nacionais da América Latina e do mundo, por isso se impõe a premente necessidade de consolidar a formação em valores, mediante a incorporação da educação em direitos humanos como disciplina fundamental nos sistemas educacionais da região.

Outro importante passo dado na área é a Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos”, aprovada na quarta sessão plenária da Assembleia Geral, realizada em junho de 2008 na cidade de Medellín, Colômbia , quando é firmado o compromisso de promover a educação formal e não-formal em valores e práticas democráticas com o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades na população juvenil para a vida em democracia e para o pleno gozo de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.

1.2 PRINCÍPIOS E VALORES FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Por que educar em e para os direitos humanos? Um exemplo a ser pensado é quando Freire, em *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 65) questiona: “Que coisa estranha, brincar de matar índio. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram no lugar de crescer”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos alerta que o desprezo e o desrespeito são irmãs gêmeas da barbárie.

Situações como essa se contrapõem às infinitas ações de violência que as pessoas desde criança convivem, gerando sofrimento, causando um mal-estar profundo na civilização. Entretanto, no cotidiano, podemos conviver com experiências de solidariedade e de compaixão capazes de formar a personalidade necessária para a construção do cidadão. Koïchiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO (2004), expõe a seguinte definição a respeito de Educação em Direitos Humanos:

Educação em Direitos Humanos envolve o aprendizado dos próprios direitos e dos outros, mas, além disso, inclui o aprendizado de que os direitos humanos é o compartilhamento da responsabilidade, com consequências práticas, pela nossa vida juntos. Assim, educação em direitos humanos trata não somente de se adquirir conhecimentos, mas também de qualificações e habilidade para aplicá-los: desenvolver valores, atitudes e comportamentos que sustentam os direitos humanos e também ações para defendê-los e promovê-los. Isto envolve um aprendizado sobre direitos humanos através da prática de direitos humanos.

Para o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a

Educação em Direitos Humanos busca o desenvolvimento de uma compreensão sobre nossa responsabilidade comum de tornar os Direitos Humanos uma realidade em toda comunidade e na sociedade em geral. Neste sentido, ela contribui, a longo prazo, para uma prevenção dos abusos e conflitos que violam os direitos humanos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e pela intensificação da participação popular nos processos de tomada de decisões em um sistema democrático.

Para Silva (1995), a educação em direitos humanos significa a realização do ser humano das prerrogativas, aspirações e valores contidos nos documentos dos direitos humanos, por meio de um conjunto de ações e interações. Segundo o autor, hábito é uma repetição constante de comportamento consciente, ou não, e a educação como formação busca o desenvolvimento do ser humano no sentido de que os hábitos e esquemas básicos de comportamento tenham como núcleo organizador e meta a incorporação dos valores dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos, portanto, deve se encarregar de hábitos que reconheçam os valores dos direitos humanos.

Essa mudança de paradigmas em relação a uma educação comprometida com a cultura dos direitos humanos e, portanto, mais democrática, ou seja, com maior participação dos sujeitos envolvidos não é uma tarefa fácil e rápida, pois sabemos que o nosso modelo educacional tem raízes autoritárias e tradicionais, cujo modelo pedagógico estava centrado na lógica do que Paulo Freire denunciou como “Educação Bancária” (FREIRE, 1968). Nesse tipo de educação, ainda comum nos dias atuais, a ênfase é dada a uma programação curricular de caráter conteudista, de domínio exclusivo do professor, em que os direitos e o necessário protagonismo de crianças, jovens e adolescentes são violentamente suprimidos.

A educação numa perspectiva democrática implica no acesso e permanência a uma educação em que a construção e a afirmação de identidades são condições para a formação e inclusão do/a cidadão/cidadã crítico/a. Por outro lado, a Educação em/para os Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos que a dissemina nas relações e práticas sociais no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura (SILVEIRA, 2007).

Os direitos humanos numa perspectiva contra-hegemônica podem constituir um processo de mediação e emancipação dos povos, na medida em que educa para a valorização e o reconhecimento da dignidade humana, contribuindo para que ocorra uma mudança de conhecimento, mentalidades e atitudes e incentivando uma nova cultura e ordem mundial, em que a democracia, o respeito às diferenças e a promoção da igualdade sejam valores interdependentes e indissociáveis na construção de uma nova sociedade.

Compreendemos, pois, a educação como construtora de uma cultura de direitos humanos; ela representa um processo de tomada de consciência e de posição política para educadores e educandos. Identificamos que a proposta educativa marista e sua pedagogia aproximam-se muito da teoria crítica e da pedagogia freireana, diante das novas posturas

exigidas da prática docente, da formação profissional e das intencionalidades didático-pedagógicas.

Na perspectiva de sua efetivação, a afirmação dos Direitos Humanos demanda a construção de uma cultura em/para os Direitos Humanos e uma formação em Educação em Direitos Humanos, enquanto condição de possibilidade de práticas educativas humanizadoras e democráticas. Para Porto e Dias (2008, p.2), “um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação concreta de todos os envolvidos no processo educativo”.

Assim, identificamos que os documentos maristas propugnam pela defesa de uma educação que tenha como objetivo a formação da cultura do respeito integral aos direitos humanos, permeada por conteúdos curriculares e metodologias embasadas em práticas que problematizem as informações, possibilitem o desenvolvimento da crítica, de questionamentos, de fazer comparações entre diferentes concepções, e nas vivências de práticas pedagógicas participativas, coletivas e democráticas.

Em 2011, a ONU aprova a Resolução AG/66/137 – **Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos**. Essa resolução disciplina sobre atividades educativas voltadas para a promoção dos direitos humanos.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil é forjada no contexto da transição democrática, quando o continente sul americano atravessava regimes autoritários. Nesse sentido, a educação em direitos humanos emerge como resistência à opressão face as graves violações aos direitos humanos.

Construir uma cultura democrática após vinte e quatro anos de autoritarismo é um dos desafios postos no novo regime que se instaura com a Constituição de 1988. No processo de construção da cidadania no Brasil, ganha destaque as lutas em torno do ***direito à educação*** que marcaram boa parte do século XX. Especialmente na década de 30, encorajados pelo Manifesto dos Pioneiros, foi travada toda uma luta nacional em defesa da escola pública e gratuita, pela educação de base e cultura popular, por um sistema nacional de educação. Chegamos à década de 1950 resistindo aos governos autoritários e aos golpes militares, atualizando a luta em defesa da escola pública e gratuita e em favor das Reformas de Base. No período de 64 a 85 e após a década de 90, assistimos o protagonismo do movimento estudantil e docente na luta contra a ditadura militar, a privatização do ensino e a versão neoliberal de educação.

2.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: O PNEDH E AS DIRETRIZES NACIONAIS

A luta por Educação em Direitos Humanos é parte da luta pela efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, especialmente dos movimentos de resistência articulados com os projetos de libertação dos regimes ditatoriais na América Latina. Durante o período pré-constituente, sonhava e respirava um clima de democracia que, da ampla mobilização nacional, gestou o texto Constitucional de 1988, quando o mesmo recepcionou parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Referendando o compromisso com a cultura democrática, afirmando *o respeito integral aos direitos humanos* como princípio do Estado Democrático de Direito e incorporando a *educação para a cidadania* como objetivo e função da Educação.

A Constituição Federal (CF) de 1988 define o Brasil como um Estado Democrático de Direito cujos fundamentos são *a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político*. Ainda de acordo com a

CF, em seus Artigos 205 a 214, **a Educação é considerada como direito fundamental**, cabendo ao Estado em conjunto com a sociedade implementar ações de todos. Os Artigos 208 e 214 da Constituição detalham mecanismo que garantem esse direito à Educação. O primeiro assegura o ensino gratuito, a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Com base na Declaração de Viena de 1993, o Governo Federal lançou os primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996 e 2002). O PNDH-I (1996) já abordava a preocupação do Governo com a educação e a cidadania, tendo como meta em curto prazo, a criação e o fortalecimento de programas de educação para o respeito aos direitos humanos em todos os níveis de ensino por meio da transversalidade e da criação de disciplinas. Além disso, também previa o incentivo a programas e pesquisas que desenvolvessem o tema educação em direitos humanos.

Dessa maneira, a educação representa uma ação estratégica que permite o real acesso a todos os direitos. A partir de 1996, a luta pelos direitos humanos no Brasil conquista importantes avanços no campo normativo, tornando efetivo o compromisso assumido na luta pela consolidação dos direitos humanos. A construção de um Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em 1996, reformulado em 2002 e em 2010, e o lançamento do PNDH-3 representam um importante marco na luta pelo reconhecimento de direitos, em especial, na educação em direitos humanos.

Com a Década da Educação em Direitos Humanos, o Brasil iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, entre 2003-2006, após a realização de encontros e audiências públicas. Com o PNEDH, a União instituiu a política de educação em direitos humanos, construindo ações que estão em curso no país, envolvendo as instituições públicas e as organizações da sociedade civil.

O PNEDH está estruturado em cinco eixos norteadores: 1) a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de acordo com a LDBEN (1996); 2) o Ensino Superior; 3) a Educação Não-Formal; 4) a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e 5) a Educação e Mídia.

Enquanto eixo norteador, a Educação Básica é também o contexto em que esta pesquisa se desenvolve. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos compromete e envolve este nível de educação na construção de uma cultura de direitos humanos, sendo esta de capital importância para os demais espaços sociais. Sendo assim, a

escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo com a formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas. Donde destacamos:

Constituem exigências fundamentais para a educação básica: favorecer desde a infância a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade (p.16).

No Plano, a educação em direitos humanos compreende processos de educação formal e não formal com vistas à formação de uma cultura de respeito à dignidade dos seres humanos “através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2007, p. 346); de igual modo, além do exercício e desenvolvimento desses valores, este aprendizado deve propiciar a formação de sujeitos cômnicos de seus deveres e direitos, capazes de exercer competentemente sua cidadania (BRASIL, 2009a).

O PNDH-3 é estruturado em seis eixos orientadores, que contêm diretrizes, orientações e ações concretas para promover a igualdade entre os cidadãos, sendo o eixo V sobre a Educação em Direitos Humanos. Os seis eixos são: (i) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (ii) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (iii) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (iv) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (v) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (vi) Direito à Memória e à Verdade.

Dentro do eixo orientador V do PNDH-3, temos como diretriz o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos, onde é apresentado como objetivo estratégico para o alcance desta meta a inclusão da temática de Educação e Cultura de Direitos Humanos nas escolas da educação básica. Estabelece, assim, um importante diálogo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003/2006), tendo em vista a consolidação de uma política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, compreendendo a EDH como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, indo além do direito à educação integral e de qualidade. O PNEDH também está amparado em documentos internacionais, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMDH (2005-2014) e no seu plano de ação, atendendo o disposto na Declaração e Programa de Ação de Viena na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (VIENA, 1993).

A partir da importante conquista da chamada “Constituição Cidadã”, foi possível avançar em outros documentos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos (2003), com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, em suas várias versões; das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012) e do Plano Nacional de Educação (2014), importantes instrumentos legais para continuar e fazer avançar a luta permanente pelo direito à educação a fim de alcançar os demais direitos.

A inserção da *ética e cidadania* como Parâmetro Curricular Nacional, em 1996, levou o MEC e a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH a desenvolver e adotar um conjunto de ações e programas com o intuito de difundir os valores e os princípios dos direitos humanos e de uma cultura de paz. Fazem parte deste esforço, programas como: *Paz nas Escolas* (2000), *Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade* (2003); *Escola Aberta* (2004), *Escola que Protege* (2004), entre outras iniciativas.

Wertheim (2002) ensina que uma Cultura de Paz se constitui através de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida. Viver uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças.

O Brasil tem experimentando nas últimas décadas mudanças significativas no conjunto da sociedade, principalmente, a partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, quando os movimentos sociais tiveram papel fundamental na defesa do restabelecimento dos direitos civis, políticos, e na ampliação dos direitos sociais e ambientais. A promulgação da Constituição de 1988 foi fundamental para a formalização desses direitos, com destaque para a ampliação dos direitos sociais em que a educação é entendida como um direito subjetivo, podendo ser reclamada por qualquer cidadão/ã brasileiro/a quando da não efetivação; portanto, é um direito de todos e todas. A mudança no jogo de interesses terá reflexos positivos na sociedade. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos adota um [...] enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que

implica a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (SACAVINO, 2007, p. 465).

No processo histórico-cultural brasileiro, em que as diferenças socioculturais e regionais receberam influências indígenas, africanas e europeias, e ainda hoje, por quase trinta anos de redemocratização, a sociedade vive atualmente um processo de amadurecimento da democracia, os conceitos e valores baseados na afirmação dos direitos humanos encontram diferentes desafios.

Na sociedade democrática, os temas dos preconceitos e da discriminação, produtos da violência estrutural, demandam processos educativos como estratégias de superação e prevenção, como preconizam as orientações presentes na *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino* (1960), na *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1963), na *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1966), na *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher* (1967), na *Declaração e Plano de Ação de Viena* (1993), na *Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban* (2001).

Entretanto nossa democracia ainda é muito frágil devido à estrutura econômica, social e política do país, marcada por um capitalismo excludente em que prevalece o desrespeito aos direitos, o desconhecimento da maioria da população sobre seus direitos, e os instrumentos para reivindicar quando estes são violados. Para enfrentar essa realidade, propugnamos que a educação desenvolvida na perspectiva dos direitos humanos seja um caminho possível na formação de uma nova cultura e no fortalecimento da democracia.

Entretanto, em que pese todo esse contexto de mobilização e movimentação para a concretização do Estado Democrático de Direito, ainda persiste um distanciamento entre o sistema protetivo e a realidade da maioria da população brasileira. O contexto nacional é historicamente e profundamente marcado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, em que a ênfase é dada aos direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.

2.1.1 As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Parecer n° 8 e Resolução n° 1/2012)

A Resolução n.º 1, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em de 30 de maio de 2012, teve como precursor, além dos Programas e Planos mencionados, o Parecer CNE/CP n.º 8, de 6 de março de 2012. O referido Parecer afirma que a formação ética, crítica e política do sujeito é a principal finalidade da Educação em Direitos Humanos.

Sobre o assunto, o Parecer CNE/CP n.º 8/2012 afirma o seguinte:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma **formação ética**, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A **formação crítica** diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A **formação política** deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 8-9)

Além disso, o Parecer informado também apresenta um rol de princípios cuja essência seria fundamentar a importância da Educação em Direitos Humanos. Tais princípios estão repetidos no artigo 3º da Resolução em estudo. Dignidade humana, igualdade, laicidade do Estado, valorização das diferenças, são alguns dos princípios indicados nos documentos, portanto, deve-se compreender que a Resolução CNE/CP n.º 1/2012 possui o escopo de alterar o comportamento do sujeito transformando, ou melhor, “empoderando-o” de seus direitos, tornando-o cidadão participante da democracia.

A formação cidadã e o “empoderamento” do sujeito de direitos são eixos estratégicos da Educação em Direitos Humanos como forma orientadora de atores individuais e coletivos que, historicamente, vivenciaram processos de exclusão, violência e negação da participação social nas decisões coletivas. Para Candau (2007),

O “empoderamento” é um processo vivenciado pelos sujeitos em luta por direitos, convivendo com as contradições, as limitações e as negações de direitos. O “empoderamento” tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2007, p.23).

Com o intuito de fortalecer a implantação e a implementação dessa política pública, o Conselho Nacional de Educação/CNE do Ministério da Educação provocado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República elaborou as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), com a finalidade de orientar os sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, na implementação do PNEDH (BRASIL, 2006). Esses documentos reforçam a concepção da educação em direitos humanos, entendida 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 de violações (BRASIL, 2006, p. 26).

Assim a educação, nessa compreensão, não se restringe a eventos, atividades pontuais dentro dos processos pedagógicos e orientação didática, mas como parte integrante dos currículos e das vivências no ambiente escolar materializada no Projeto Político Pedagógico e nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, seja na educação básica ou na educação superior.

O Ministério da Educação – MEC, aprova a Resolução nº 1/2012, em que são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH. Tais diretrizes se encontram em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As diretrizes seguem os seguintes princípios: *a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a*

valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.

Porto e Dias (2013) reforçam a importância dos movimentos sociais de resistência cultural na produção dos documentos e leis federais que positivaram a Educação em Direitos Humanos, o Conselho Nacional de Educação debateu e aprovou o Parecer nº 08/2012 e a Resolução nº 01/2012 que “Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (DNEDH/2012).

De acordo com a Resolução nº 1/2012

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Na organização curricular da Educação Básica:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Porém, todo esse arcabouço legal tornar-se inócuo se não vem acompanhado do compromisso individual e coletivo de mudar os interesses antropocêntricos, tornando-os mais universais, com maior empatia por todas as formas de vida e, em relação aos homens, tornar a sociedade mais igualitária.

Sobre o tratamento metodológico da EDH, Candau e Sacavino (2010, p. 133) destacam alguns aspectos que não podem ser desprezados neste processo. Essas autoras defendem a tese de que

[...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de educar em direitos humanos, numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Concordamos com as autoras quando elas chamam a atenção no sentido de que a educação em direitos humanos é um processo e, como tal, exige **coerência entre os princípios e os fundamentos** do que se pretende em termos da formação humana e atividades articuladas.

E continuando essa análise sobre os processos pedagógicos, Candau e Sacavino (2010) destacam a importância de mobilizar diferentes dimensões dos processos de ensino aprendizagem: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar.

Ao tomarmos como base essas reflexões, entendemos que, se a Educação em Direitos Humanos está centrada na cidadania ativa, compreendendo-a como o exercício permanente da materialidade ou reclamação dos direitos quando violados, essa educação requer necessariamente didáticas e práticas pedagógicas que possibilitem essas vivências. Assim, devem ser priorizadas metodologias e estratégias de ensino que contribuam para o/a estudante pensar, refletir sobre a realidade, problematizar e construir o seu próprio conhecimento, fazendo comparações de concepções, a crítica, desenvolvendo o diálogo permanente no processo da elaboração das informações, e como forma de mediar conflitos inerentes a qualquer prática social. Além disso, desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem os/as estudantes a apresentarem proposições para ações efetivas.

Ao compreendermos a escola como espaço de socialização das diferentes aprendizagens, construídas nas relações entre as pessoas e com a natureza, a escola pode contribuir para que as pessoas se tornem mais humanas, solidárias, não preconceituosas e não discriminadoras. Entendemos que os comportamentos humanos são aprendidos em vários espaços sociais, dos quais a escola se destaca como um espaço privilegiado por trabalhar os conhecimentos, os valores, as crenças e as atitudes.

Para trabalhar uma proposta com vistas a educar para o respeito e a defesa dos direitos humanos é preciso que a escola tenha clareza sobre as suas intencionalidades, finalidades e desenvolva ações democráticas, compreendendo-as como as que ajudam as/os estudantes e profissionais da educação a conviverem com respeito ao outro nas suas diferenças e

diversidades de qualquer natureza, no exercício permanente da construção do trabalho coletivo e participativo. Ou seja, a educação para o respeito ao outro nas suas diferenças, na diversidade de condições, de escolhas, de opções e na dignidade do ser humano, independentemente de raça, cor, etnia, condição de classe social, gênero, opção política e religiosa e orientação sexual (SILVA, 2011).

De acordo com PNEDH (BRASIL, 2006), educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

Quanto ao aspecto da formação dos profissionais da educação, nos diversos níveis, esta formação tem se desenvolvido muito precariamente, inclusive, com concepções equivocadas acerca da educação em direitos humanos. Essa realidade deve-se ao fato de não termos nos currículos, nos livros e nos manuais didáticos dos conhecimentos e da crítica sobre a realidade brasileira nos períodos das ditaduras, da construção histórica das lutas, entraves, dificuldades e avanços dos direitos humanos, em âmbito nacional e internacional. De acordo com Silva (2011), essa formação contribui para o desconhecimento e uma “certa alienação” das gerações sobre os diferentes contextos, fatos, história real e as interdependências sociopolíticas do país e das outras nações.

O Parecer homologado pelo Ministro da Educação e publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Entre as iniciativas que ganharam credibilidade pelas suas experiências no campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no âmbito da sociedade civil está a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - RBEDH¹⁵, tendo como finalidade reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil. A Rede desenvolveu atividades de pesquisa, formação, elaboração e divulgação de materiais pedagógicos, congressos e projetos de educação em direitos humanos formais e não-formais com distintos públicos e parceiros. Outra entidade nacional relevante na formação de professores em educação em direitos humanos é a NOVAMÉRICA, filiada à Rede Latino-americana de Educação em Direitos Humanos.

¹⁵ A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - RBEDH foi criada em 1995, com o objetivo de articular um movimento nacional em defesa da educação em direitos humanos. Realizou, em 1997, o I Congresso com representantes de cinco Estados brasileiros. Neste encontro, foi elaborado um documento, baseado na análise e discussão de pesquisas realizadas pelos integrantes da Rede em todo o Brasil.

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), com trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em EDH, estão UNB, USP, UFPB, UNESP, UFPE e outras com a criação de núcleos, comissões e observatórios em direitos humanos as quais realizam ações de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o texto do Caderno de Educação em Direitos Humanos, publicado pela SDH/PR em 2013, nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, com produção voltada para extensão e formação em nível de Pós-Graduação *Lato sensu* em Direitos Humanos destacam-se trabalhos voltados para a área de Segurança Pública e formação de redes de defesa dos direitos humanos através dos Conselhos de Direitos¹⁶ (BRASIL-SDH, 2013).

2.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), constituem exigências fundamentais para a educação básica: favorecer desde a infância a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade.

Dentre seus princípios referenciais, a educação em direitos humanos compreende a educação básica, como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais, através de políticas públicas que garantam a sua qualidade. Outro princípio de referência diz respeito ao papel fundamental da escola na construção de uma cultura de direitos humanos, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas.

A educação em direitos humanos não é uma política isolada e, como tal, deve estar articulada com outras políticas de inclusão e respeito às diferenças, como o combate do racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.

¹⁶ A Paraíba foi o primeiro Estado Brasileiro a constituir um Conselho Estadual de Direitos Humanos e a UFPB a primeira universidade no Brasil a criar uma Comissão de Direitos Humanos, fundada e presidida inicialmente por Rubens Pinto Lyra, registro que consta na publicação do Caderno de Educação em Direitos Humanos, editado em 2013 pela SDH/PR, sobre as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.

À medida que os direitos vão sendo conquistados e afirmados em mecanismos de proteção, desdobram-se no campo da política educacional novos arranjos educacionais. Povos e grupos como indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, pessoas com hanseníase, sofrimentos psíquicos e outros que, historicamente, foram alijados e/ou inseridos no processo educacional a partir de perspectivas assimilacionistas e integracionistas. Entretanto, com o reconhecimento dos direitos no plano internacional e nacional, foram abertos caminhos para políticas e práticas educacionais de caráter inclusivo (RODINO, 2009).

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, ela inclui o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Nacional de Educação em Direitos Humano – PNEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Assim, 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 a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade. Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. (É na escola que se vivencia os direitos humanos) Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir com a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

Historicamente, podemos considerar a temática da Educação em Direitos Humanos como sendo recente no Brasil, especialmente se considerarmos os longos períodos de escravidão e ditaduras, com destaque para a entrada dos militares em cena, com o violento golpe militar de 1964 que perdurou até 1985, quando se inicia a chamada “Nova República” ou período de transição ou redemocratização. Nesse contexto, a formação da cultura do povo brasileiro apresenta traços muito fortes de preconceitos, discriminações, violências e de permanentes violações dos direitos humanos os quais são tolerados e até defendidos, por parcelas da sociedade, como sendo corretos.

A Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos.

A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos.

Esses direitos hoje tão proclamados são, no entanto, sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados.

Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa reduzir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. A distribuição mais equitativa de rendimentos funcionaria como forte catalisadora da redução acelerada da pobreza.

A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 1993).

Os organismos internacionais e amplos setores da sociedade civil desenvolveram materiais educativos e promoveram sua difusão. Particularmente, a Organização das Nações Unidas tratou de incluir nas resoluções e pactos que propunha às nações do mundo questões relativas à Educação em Direitos Humanos.

Esses documentos referenciam a necessidade da criação, instituição e fortalecimento de Programas de EDH nos planos internacional, nacional e local. A base para esse plano de ação fundamenta-se na perspectiva da associação entre os governos, dos governos às organizações não governamentais e vários outros setores da sociedade civil, objetivando a formação de cidadãos e cidadãs capazes de conhecer, defender e promover os direitos humanos.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO PIO X EM JOÃO PESSOA

Trata-se de um estudo de caso qualitativo, relevante para o atual estágio da implementação das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, uma vez que é uma experiência pioneira na rede privada de ensino básico que pode levantar especificidades para o campo da educação em direitos humanos.

Como as experiências de educação em direitos humanos surgem em modalidades não-formal, como a educação popular, para depois institucionalizar-se, procuramos reconstruir a experiência objeto de nosso estudo, antecedendo ao tempo histórico, de modo a fundamentar os fatores gerais que possibilitaram no tempo atual a rede Marista agir de forma protagonista na educação em direitos humanos na rede privada de ensino.

Oscar Jara Holliday (2006, p. 21), ao teorizar sobre a Sistematização das Experiências de Educação Popular, anuncia:

Estas experiências são processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento. São também processos sociais complexos, em que se interrelacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos:

- as condições do contexto em que se desenvolvem;
- as situações particulares a enfrentar-se;
- as ações dirigidas para se conseguir determinado fim;
- as percepções, interpretações e intenções dos diferentes sujeitos que intervêm no processo;
- os resultados esperados e inesperados que vão surgindo;
- as relações e reações entre os participantes.

Afirma Holliday (2006, p. 24):

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

As experiências de educação em direitos humanos no Brasil nos anos setenta e oitenta emergem nos processos de lutas de resistência contra a opressão do estado militar, e das lutas por direitos econômicos, sociais e culturais.

Na História da educação em direitos humanos na América Latina, são protagonistas clérigos comprometidos com a Teologia da Libertação, que criam tensão no regime ditatorial abrindo espaços de proteção para as vítimas da violência institucional e social.

Os Serviços de Paz e Justiça, as Comissões de Justiça e Paz e os Centros de Defesa dos Direitos Humanos aparecem como alternativa ao Estado Policial que restringia as liberdades fundamentais. Como educação e resistência, surgem experiências não formais, tencionando e, ao mesmo tempo, agindo em defesa dos perseguidos e desaparecidos políticos.

Fester (2004) relata a longa experiência da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo no campo da proteção das vítimas e da educação em direitos humanos. Desta experiência é que surgiu, em 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Na Paraíba, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba, criado em 1976, a Comissão de Direitos Humanos da Arquidiocese de Guarabira, a Comissão Pastoral da Terra e a Pastoral Penitenciária, a Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves são exemplos da influência da Teologia da Libertação na criação das entidades de direitos humanos no Brasil e na Paraíba.

O processo de inserção dos direitos humanos como princípios de experiências de educação para e em direitos humanos nas Instituições Maristas, antes de se tornar uma disciplina, envolveu diferentes processos e linguagens, como o teatro, o esporte, a cultura, o diálogo com os familiares, as ações pastorais, as ações afirmativas, o modo de gestão dos conflitos, a educação para a cidadania e o pioneirismo de inserir uma disciplina de educação em direitos humanos.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO INSTITUTO MARISTA

Tem-se como registro de fundação do **Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria**, a data de 2 de janeiro de 1817, no pequeno povoado de La Valla na França, pelo Padre Marcelino Champagnat (1789-1840). Marcelino era da **Sociedade de Maria**, formado por irmãos que tinham como principal tarefa (missão) educar e evangelizar crianças e jovens. Posteriormente, em 1863, a Santa Sé reconhece a sociedade como de direito pontifício, o qual recebeu o nome de **Irmãos Maristas das Escolas**, do latim: "*Fratres Maristæ Scholarum*" (F.M.S.). José Bento Marcelino Champagnat, faleceu em Notre-Dame de L'Hermitage, em 06 de junho de 1840.

De acordo com o Irmão Manoel Alves,¹⁷ a tradição pedagógica marista se insere na mais lídima tradição educacional católica, especialmente a partir das experiências desenvolvidas na França desde o Século XVI. Nesta longa tradição, encontramos, já mais próximos a Champagnat, os escritos e as experiências escolares dos sacerdotes Jacques de Béthencourt e Charles Demia (1637-1689).

Foi, no entanto, em João Batista de La Salle (1659-1719) e em sua obra pedagógica conhecida como "*Conduite des Ecoles*", que Marcelino Champagnat buscou as referências teóricas e práticas para a ação educacional do Instituto de Religiosos Educadores que ele acabara de fundar. A biografia do Champagnat nos narra que, a seu pedido, o jovem Claude Maisonneuve (ex-irmão de La Salle) ensinava a "Conduite" para os primeiros Irmãos, porque Champagnat mesmo não a conhecia.

Uma das obras mais importantes de La Salle intitulava-se *Conduite des Écoles Chretiennes* (1853) ou Guia das Escolas Cristãs. No Brasil, ficou conhecido simplesmente como Guia das Escolas, embora não tenha tradução portuguesa. De acordo com Weschenfelder, "o *Guia das Escolas Cristãs* predominou na França durante os séculos XVIII e XIX como a mais importante orientação para a educação elementar, com numerosas edições" (RANGEL; WESCHENFELDER, 2008, p. 28). Esta obra reflete o ideal de educação de La Salle e, segundo Justo, está dividida em três partes:

A primeira trata de todos os exercícios da escola e de tudo o que nela se pratica desde o ingresso até a saída. A segunda indica os meios necessários e úteis para o mestre implantar e manter a ordem na aula. A terceira expõe: 1º) os deveres do inspetor das escolas; 2º) o cuidado e diligência do formador dos novos mestres; 3º) as qualidades que devem possuir ou adquirir os mestres e do que devem fazer para desempenhar bem seu dever na escola; 4º) o que devem observar os alunos (JUSTO, 2003, p. 108).

Os Maristas se expandem por toda a França e em outros países. Chegando ao Brasil em 15 de outubro de 1897, na cidade de Congonhas do Campo, em Minas Gerais, e espalharam-se para outras regiões do país. No Rio Grande do Sul, os primeiros Irmãos (Ir.

¹⁷ A referência aqui utilizada é do Irmão Manoel Alves, em texto elaborado para uma conferência no Congresso Marista de Educação ocorrido na Cidade do México, em 15 de março de 1999, por ocasião do Centenário de chegada dos Irmãos Maristas àquele país.

Weibert, Ir. Jean-Dominici e Ir. Marie-Berthaire) chegaram em 2 de agosto de 1900, na cidade de Bom Princípio.

Os Irmãos Maristas estão em terras paraibanas, desde 1894, onde fundaram, no dia 04 de março, o Colégio Marista Pio X. Este inicialmente funcionou no antigo Convento de São Francisco, por ordem do primeiro bispo da Paraíba, Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques. Seu primeiro Diretor foi o Irmão Mário Elói. Em 1927 o Colégio Pio X passou a funcionar no prédio que abrigou o antigo Colégio Arquidiocesano Pio XII, no largo de São Francisco. Em 1943, o Colégio Marista Pio X se instala em definitivo na Praça da Independência, onde funciona até hoje.

Atualmente, o Colégio Marista Pio X conta com, aproximadamente, dois mil alunos na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e com cerca de duzentos colaboradores, entre professores e funcionários. A atual equipe diretiva do Colégio Pio X é ocupada por profissionais leigos.

Os documentos que constituem a biblioteca básica de referência para os Maristas: Os escritos do Ir. Emili Turú, Superior Geral; Constituições e Estatutos; Capítulos gerais; Conferências gerais; Guia de Formação; Guia do Mestre; Missão Educativa Marista; Água da Rocha; Em torno da mesma mesa; Nairóbi 2014; Mendes 2007; Evangelizadores Entre os Jovens; Uso Evangélico de Bens; A Missão Marista na Educação Superior; Movimento Champagnat (MChFM).

As Constituições e os Estatutos do Instituto Marista vão adaptar-se ao contexto das mudanças promovidas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965) que apontava para uma igreja mais *humana, solidária e aberta ao mundo contemporâneo*, com espírito ecumênico, menos clerical e com maior *abertura à participação dos leigos* na vida da igreja. Buscando novos equilíbrios sociais, dialogando com outras expressões religiosas, humanizando um mundo cada vez mais secularizado, sobretudo, no contexto do pós-guerra e da guerra fria. A decisão do Concílio reconhecendo o direito inalienável à *liberdade religiosa*, em consonância com o valor da dignidade humana. O forte apelo do Vaticano II à participação dos leigos, para que estes ajudassem a igreja a trilhar os caminhos da Justiça e da Paz, por meio da *Doutrina Social da Igreja*¹⁸, buscando mais equilíbrio entre crescimento econômico e desenvolvimento social.

¹⁸ Constituição conciliar *Gaudium e Spes* (Alegrias e Esperanças), promulgada a 7 de dezembro de 1965.

3.2 O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO MARISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Dentre os diversos documentos analisados do Instituto Marista, destacamos o Projeto Educativo do Brasil Marista, pois este dialoga com os documentos oficiais que normatizam a Educação em Direitos Humanos, tendo entre os seus princípios: *a educação de qualidade como direito fundamental; a educação integral e a construção de subjetividades; corresponsabilidade dos sujeitos da educação; cidadania planetária como compromisso ético-político.*

No desenvolvimento desta pesquisa, o documento oficial intitulado Projeto Educativo do Brasil Marista, aprovado em fevereiro de 2010, foi uma valiosa fonte de informação e direcionamento dos objetivos propostos neste trabalho. Dentre os princípios da educação marista, destacamos: *a educação de qualidade como direito fundamental; a educação integral e a construção de subjetividades; corresponsabilidade dos sujeitos da educação; cidadania planetária como compromisso ético-político.* Tais princípios dialogam com os documentos da política que normatizam a Educação em Direitos Humanos.

Trata-se de um **projeto político-pedagógico-pastoral** que orienta a atuação da Rede de Educação Básica do Brasil Marista, tendo entre as suas finalidades [...] *colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade.* O Projeto Educativo do Brasil Marista tem como princípio a **Educação de qualidade como direito fundamental.**

O Projeto Educativo do Brasil Marista procura **assegurar a educação de qualidade como direito social fundamental**, conforme estabelecido na Constituição Federal e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990), na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e no Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre o plano de metas compromisso todos pela educação, visando a melhoria da qualidade da educação básica (Das finalidades e princípios da educação marista Projeto Educativo Marista, 2010, p.17).

O Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) concebe uma educação integral e uma prática pedagógica integradora de todas as atividades da instituição, com a

finalidade de construir uma cultura do respeito, da defesa, da ampliação e da materialização dos direitos e o exercício dos deveres.

O documento corrobora que o direito à educação integral e de qualidade favorece a garantia outros direitos humanos fundamentais. Por isso, a promoção e a defesa dos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens perpassam a história do Instituto Marista de maneira singular. Ofertar uma educação no seu sentido mais amplo, abarcando a dimensão de formação integral dos sujeitos, é uma perspectiva presente em diversos documentos Maristas.

De acordo com as fontes documentais disponíveis, encontramos registros do lançamento nacional do Projeto Educativo do Brasil Marista, ocorrido em julho de 2010, por ocasião do 3º Encontro dos Diretores Maristas, em Brasília. O Superior-Geral do Instituto Marista, *Ir. Emili Turu*, destaca: “O documento ajuda-nos a trilhar um caminho que possa nos levar ao que acredito ser o que desejamos para o futuro: o Instituto sendo reconhecido como expert em evangelização e em **defesa dos direitos de crianças e jovens**” (*grifo nosso*).

Propõe o Projeto Educativo do Brasil Marista estimular a construção de uma cultura de direitos humanos, incentivando os centros educativos e sociais para que

[...] animem seus alunos a transformar seus corações, suas vidas e atividades, a fim de crescerem como pessoas comprometidas na construção de uma sociedade justa e solidária e a promover os direitos das crianças e jovens, empenhando todos os âmbitos do nosso instituto na defesa desses direitos (2010, p. 31)

É nesse ambiente que o tema de nossa pesquisa se situa, tendo como referenciais os princípios contidos nos documentos nacionais e internacionais, especialmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escola é sem dúvida um *espaçotempo*¹⁹ privilegiado de socialização e, portanto, de desenvolvimento de novos valores culturais. A escola Marista tem como missão formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista de educar (UMBRASIL, 2010).

¹⁹ O termo *espaçotempo* é utilizado no Projeto Educativo do Brasil Marista para caracterizar a escola Marista, entendendo que a mesma se materializa num tempo e lugar localizado, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais se formam os sujeitos da educação – da educação marista.

No Projeto Educativo do Brasil Marista estão presentes os elementos que caracterizam os contextos contemporâneos em seus aspectos econômico, político, cultural, socioambiental e tecnológico. Analisando os desafios da nova ordem econômica mundial o documento afirma:

[...] esse contexto amplia a segregação e a violação dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, fragilizando a convivência entre os povos e fazendo emergir o cultivo da competição, a exclusão e o aumento alarmante da violência. (Projeto Educativo do Brasil Marista, p.25, 2010)

Neste sentido, o projeto de educação marista, fundamentado nos princípios de justiça e solidariedade, **valoriza o indivíduo como sujeito de direitos**, oferecendo oportunidades para seu acesso a *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais (*grifo nosso*). Visando atender tais ideais, o programa tem como objetivos promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino, a Rede Marista de Educação Básica, por meio da União Marista do Brasil – UMBRASIL, em 2011, lança as novas **Diretrizes Curriculares Maristas** com a inclusão da Educação em Direitos Humanos como disciplina no currículo da Educação Básica.

No Projeto Educativo do Brasil Marista, documento que embasa e orienta as práticas pedagógicas na Educação Básica da Rede Marista, observa-se como ofício dos **educadores** o de **contribuir para a garantia e promoção dos direitos humanos** e para a transformação social, participando dos processos sociopolítico-culturais que promovam uma vida plena e a construção de uma sociedade justa e solidária. Do mesmo modo, o ofício dos **educandos** consiste em **participar da construção e efetivação de regras e processos coletivos** que contribuam para um clima favorável nos processos educativos.

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Aula Magna de abertura da disciplina Educação em Direitos Humanos foi proferida pela ministra-chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, Maria do Rosário Nunes no dia 13 de março de 2012. A ministra destaca em sua fala o pioneirismo Marista no que se refere à Educação em Direitos Humanos, trazendo

esclarecimentos sobre o tema e suas implicações acerca de questões que tratam da violência; tortura nas prisões; dos Direitos dos Idosos e das populações de rua; da educação em DH, etc.

A abordagem da ministra veio reiterar a convicção Marista de que os Direitos Humanos devem ser pensados sob uma perspectiva das condições existenciais do homem como um todo, e que a Secretaria de Direitos Humanos deve ser espaço de diálogo com vistas à defesa desses direitos, começando pelo direito à vida.

Enquanto as Diretrizes Nacionais apontam para a transversalidade ou disciplinaridade de modo aberto e democrático, Comparato (2011) propõe que temas e princípios de direitos humanos sejam trabalhados em disciplina específica e não de maneira transversal, para obter maior centralidade e atenção ao assunto. Propõe, ainda, centralizar os programas de educação em direitos humanos, para que não se generalize o tema dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, mas que se priorize a questão da desigualdade, origem da má formação da sociedade brasileira.

Temos que repensar esta ideia - que parece hoje dominante - de que os Direitos Humanos são matérias transversais, que elas não devem se localizar numa disciplina separada das outras [...] Isto é verdade, mas até que ponto nós não devemos privilegiar um determinado princípio, um determinado setor dos Direitos Humanos? [...] centralizar os programas de educação para os Direitos Humanos na questão da desigualdade tradicional que está na origem da má formação da sociedade brasileira. [...] não se lance um programa de educação em Direitos Humanos de modo geral, indiscriminado, com todo o universo das liberdades e direitos humanos (op. cit., 2011).

Com a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista, o passo seguinte foi a criação das novas **Matrizes Curriculares para a Educação Básica**. Este processo se iniciou no ano de 2007, sendo finalizado em fevereiro de 2010, com a inclusão de um conjunto de disciplinas que passaram a integrar a parte diversificada do currículo, de formação humanística e cristã, incluindo o componente de Educação em Direitos Humanos, no 9º ano do Ensino Fundamental. O documento explicita de forma clara:

Em ampliação às diversas oportunidades formativas que compõem o currículo dos colégios maristas **introduziremos na Malha Curricular, a partir de 2012, o componente curricular de Educação em Direitos Humanos, para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental**. Além desta perspectiva, o processo educativo marista deve considerar os conflitos

no ambiente educacional como oportunidades pedagógicas, uma vez que por meio deles podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos (Matrizes Curriculares da Educação Marista).

Encontramos no Projeto Educativo do Brasil Marista que a construção do currículo é um processo coletivo. Isto é, ele não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo. Os currículos, de acordo com o documento, são pensados de maneira a ultrapassar as concepções cientificistas e prescritivas, não se constituem, portanto, como natural, fixos, absolutos, mas são uma síntese resultante da tomada de decisão dos sujeitos da educação, dos espaçostempos de aprendizagens.

Fruto do resultado de um trabalho conjunto, participativo e dinâmico de planejamento institucional, a elaboração das Matrizes envolveu diferentes atores em um movimento amplo de pesquisas, diálogos interdisciplinares, análises sistêmicas e atitudes inovadoras. Elas são ponto de partida e não de chegada. A partir desse referencial e, em diálogo com as demais disciplinas já instituídas no currículo, os educadores de cada unidade, constituirão um processo coletivo de construção educativa.

O novo componente curricular de Educação em Direitos Humanos como parte integrante das Matrizes Curriculares para Novos Campos do Conhecimento, apresentado e aprovado, no dia 10 de fevereiro de 2012, pela Província Marista do Brasil Centro Norte, mantenedora dos Centros de Educação Marista, Colégio Marista Pio X de João Pessoa, busca dar ampla ressignificação ao currículo da educação básica com base no Projeto Educativo do Brasil Marista, com as diretrizes pedagógicas comuns a todas as unidades de ensino que integram o Brasil Marista.

O desenvolvimento de uma cultura de direitos pressupõe um processo de diálogo entre os DH e todos os demais saberes, metodologias e práticas de formação, pois

[...] pressupõe um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas dessa área” (SILVA, 2010, p. 53).

De acordo com a concepção de currículo adotada na pedagogia marista,

[...] os componentes curriculares constituem uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados (Projeto Educativo do Brasil Marista, 2010, p. 90).

As Matrizes Curriculares apontam referenciais para o planejamento dos professores a fim de que as novas disciplinas na Educação Básica sejam contextualizadas e problematizadas diante de um cenário de mudanças, exigindo novos conhecimentos, novas metodologias por parte dos professores.

Alinhadas às diretrizes educacionais do Projeto Educativo, o Brasil Marista centrou esforços na elaboração das *Tessituras do Currículo Marista*, por meio de um processo dialógico com a participação de educadores das três Províncias do Brasil Marista.

As *Matrizes Curriculares* concebem o currículo como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (*Tessituras do Currículo Marista, 2012 versão digital*).

Dessa forma, o currículo que tem como fundamento a teoria crítica e é norteado nos Direitos Humanos não pode ser considerado um instrumento neutro, mas sim político, que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural. [...] como política cultural, focaliza as diversidades de cultura, ou multiculturalismo, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, e analisa os discursos e os textos explícitos ou ocultos nos ambientes escolares e não escolares (DIAS e PORTO, 2010, p. 55).

Para Freire, a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem?

Porto e Dias (2013) “ênfatiza que a pedagogia freireana ajuda-nos a compreender, de forma clara, a opção política em favor daqueles sempre tiveram seus direitos negados ou subtraídos e, assim, fazer a nossa opção política”.

Um importante avanço no que diz respeito ao currículo foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), especialmente os volumes de temas transversais (tais como Ética e Pluralidade Cultural). De acordo com Candau (2000, p. 84), os PCN foram propostos, ao menos no nível do discurso:

Na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

De acordo com Magendzo (1995), o sistema educativo tem uma importante responsabilidade na construção das bases para uma convivência democrática e respeitosa entre os indivíduos, no sentido de prevenir as violações aos Direitos Humanos. Assim, é importante recorrer a esse sistema na perspectiva da formação de cidadãos capazes de conhecer, defender e promover os Direitos Humanos.

Em relação à Educação formal, conforme aponta Magendzo (1994), deve-se considerar que as mensagens e conteúdos curriculares em Direitos Humanos deverão estar presentes tanto no currículo manifesto (planos, programas e textos de estudo) quanto no currículo oculto (normas tácitas e relações que se dão no âmbito escolar).

É possível afirmar que não é uma realidade, na maioria das escolas, a presença dos Direitos Humanos no currículo de maneira sistemática. A apropriação deste saber, implica, portanto, em uma transformação curricular. Magendzo e Delpiano (1986) propõem que a temática seja incorporada de forma deliberada e intencional, atribuindo aos Direitos Humanos, *status* e poder:

Insistimos em nossa tese que os Direitos Humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo tanto manifesto como oculto e, portanto, sua incorporação exige um repensar do currículo (p. 6).

Neste processo de reformulação, a educação em Direitos Humanos não deverá promover apenas a inclusão de conteúdos. Implica também um olhar crítico, destinado a tomar consciência das variadas e múltiplas discriminações presentes no currículo, para depois proceder em consequência dessa conscientização. Tanto através do currículo manifesto quanto do oculto, tem-se transmitido um esquema de *significações simbólicas*, um sistema de concepções, conhecimentos e atitudes frente à vida que correspondem, em geral, à cultura dos grupos dominantes. Os Direitos Humanos devem estar presentes no currículo, mas em um *currículo transformado e reflexivo*.

Um grande desafio da educação em Direitos Humanos é o fato de que esta perspectiva educativa sofre muitas resistências, enquanto atividade crítica e assumidamente política. Entendemos que abraçar a educação em Direitos Humanos implica em assumir que a escola e o currículo não são neutros ou desprovidos de intencionalidade, assim como a educação em Direitos Humanos. Busca-se formar cidadãos que sejam, ao mesmo tempo, conscientes, políticos, críticos e com capacidade de respeitar a alteridade e de interferir no contexto em que vivem. Para perseguir este objetivo, é exigido do professor uma postura política, um comprometimento com o outro, na tentativa de superação de uma postura isolada e alienada.

Giroux (1997) sugere que o professor, como um “intelectual transformador”, deverá tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O pedagógico torna-se mais político na medida em que a escolarização se insere na esfera política, ajudando os estudantes a envolverem-se na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Tornar o político mais pedagógico, por sua vez, implica utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos de natureza emancipatória. Ou seja, usar recursos pedagógicos que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizando o conhecimento e privilegiando-se o diálogo. *A relação pedagogia-política é inerente aos pressupostos da Educação em Direitos Humanos*. Ser um educador nesta perspectiva é assumir uma postura política na busca da promoção de mudanças sociais.

A perspectiva de *"empoderamento"* supõe, de acordo com Sacavino (2000), potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm sido marginalizadas em nossa sociedade. A categoria "empowerment", que tem sido traduzida como empoderamento, ainda encontra poucos ecos na literatura educacional. Mais do que uma questão de linguagem, é necessário clarificar o que entendemos por esta categoria. Neste sentido, a definição de Sacavino (1998, p.83) é especialmente relevante:

Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terras, sem casa, etc.. Todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente.

Cabe à educação em Direitos Humanos contribuir para o empoderamento individual e coletivo dos atores escolares, tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as). Conhecedores de seus direitos e potencialidades, estes atores poderão tornar-se agentes de mudanças, operando transformações em seus contextos imediatos, exercendo o que Sacavino (2000) chama de poder local e, em longo prazo, ampliando os efeitos de sua ação para níveis mais amplos.

De acordo com Candau (2000, p.11):

Todo trabalho em Educação em Direitos Humanos tem de começar por “empoderar” esses sujeitos para construir um processo afirmativo da sua identidade, seja ela pessoal, étnica, seja sua identidade de gênero, ou social, mas a construção de uma identidade positiva é fundamental nos processos de educação em Direitos Humanos.

Como aponta Magendzo (1989), a tarefa do educador em Direitos Humanos não se esgota na transferência e produção de conhecimentos. Entende, então, ser essencial aprender a atuar e a se comportar na defesa, promoção e vigência dos direitos próprios e dos demais, operando na vida cotidiana seu saber em Direitos Humanos.

É possível inferir que o saber em Direitos Humanos privilegia, em grande parte, a dimensão da experiência. É um saber pautado no cotidiano, carregado de subjetividade, marcado pelo contexto cultural e social. Assim, a vivência do/a professor(a) é essencial. É indispensável que o/a educador/a vivencie o que propõe, ou existirá uma distância intransponível entre teoria e prática. Este processo implica em uma reflexão permanente, autocrítica constante, que pode ser um processo complicado, muitas vezes doloroso, pois pode confrontar posturas, discursos, convicções, valores arraigados, preconceitos e formas de ver o mundo. Supõe estar constantemente atento às próprias atitudes e, muitas vezes, aos próprios

pensamentos. Não possui uma terminalidade, nunca está pronto. Conforme sugere McLaren (1996), *“a luta jamais se extingue”*.

O aprendizado na educação em Direitos Humanos é construído na interação da experiência pessoal e coletiva, não sendo um aprendizado estático, cristalizado em textos, declarações e códigos, mas que se recria e reelabora permanentemente na intersubjetividade e nos conflitos sociais. Diante desta perspectiva, é um saber que, muitas vezes, se apresentará contraditório, saturado de dilemas e situações ambivalentes. Ou seja, é um saber que conflitua, tensiona e problematiza:

Pretender aproximar-se deste saber como um observador, como um acumulador acrítico, como um receptor passivo é desconhecer a natureza do saber da democracia e dos Direitos Humanos. Irremediavelmente, deverá ser incorporado nas instituições formadoras de professores que pretendam transferir, a este saber, uma metodologia consonante. Do contrário cairemos na superficialidade e na inoperância. Este, sem dúvida, seria o pior serviço que se pode fazer à causa da educação em Direitos Humanos e à formação de educadores para a vida democrática (Magendzo, 1994, p.146).

A valorização do conflito, do questionamento e da problematização também pode ser um grande desafio, no sentido de que, em geral, a escola não tem valorizado estas dimensões. As contradições não podem ser desconhecidas ou minimizadas e, desta forma, o profissional comprometido com a Educação em Direitos Humanos deve estar consciente de que

Deverá enfrentar a multiplicidade de contradições e conflitos que a temática dos Direitos Humanos suscita para uma educação que por gerações tem estado centrada mais no desenvolvimento cognitivo do que no valórico. É resultado de um conhecimento que adquire objetividade através da subjetividade das pessoas (Magendzo; Delpiano, 1986, p. 8).

A presença da temática dos Direitos Humanos na escola demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocrítica e de autoanálise. Não é um caminho fácil de ser percorrido. É um processo em construção. Sem dúvida, este caminho se constrói, em grande parte, através da decisão política de professores dispostos a assumir a Educação em Direitos Humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos.

3.4 AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GESTÃO, NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO

Através da *Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI)*, órgão consultivo na Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), o Instituto Marista atua com especial atenção aos direitos da criança e do adolescente, com a participação efetiva no controle social e a incidência nas políticas públicas, por meio da representatividade em conselhos e fóruns nas áreas do direito da criança e do adolescente, da educação e da assistência social, buscando transformações significativas e duradouras para as infâncias e juventudes.

A atuação da FMSI na defesa dos direitos inclui iniciativas educativas, informativas ou de incidência política. Como parte do Sistema de Garantia de Direitos, entende-se a defesa como a realização de ações para identificar a ausência ou violação de direitos, denúncia, práticas e/ou atos de reparação. A articulação em rede e a representação em espaços de controle social para a incidência política e execução e acompanhamento das políticas públicas são instrumentos para a defesa dos direitos.

O Instituto Marista de Solidariedade (IMS) possui representantes nos Conselhos Municipais, Estadual e Nacional dos Direitos das Crianças e de Assistência Social. O posicionamento do IMS privilegia o estímulo ao diálogo e à articulação em rede como forma de contribuir para a consolidação de uma sociedade digna e com justiça social.

A partir desta experiência do IMS, especialmente com a atuação do *Advocacy*, a luta pela defesa de uma causa, foi possível a construção de um **Currículo na Educação Infantil** com enfoque nos direitos da criança, as discussões nacionais e internacionais sobre o tema, as coalizões e os movimentos sociais.

As ações do *Advocacy* têm por base de estudos a oferta da Educação Infantil nos Centros Sociais e Educacionais, que desenvolvem diversos projetos, como a **avaliação participativa da Educação Infantil; publicações sobre reflexões e práticas desenvolvidas nas Unidades; o Programa Direito ao Brincar; a participação em redes de articulação**, dentre outros.

Os impactos internos e externos gerados pelo ingresso de alunos com diferentes perfis socioculturais, oriundos de várias regiões do Brasil e com demandas diferenciadas, especialmente por suas trajetórias acadêmicas, despertaram questões e a busca de maior aprofundamento na perspectiva da garantia dos direitos humanos provenientes dessa prática.

O Instituto Marista de Solidariedade (IMS) e o Instituto Marista de Assistência Social (IMAS), em parceria com a Rede ANDI Brasil (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) publicaram, em 2009, o livro *Estatuto da Criança e do Adolescente – Um Guia para Jornalistas*. A publicação tinha o objetivo de auxiliar os jornalistas brasileiros a cobrirem temas ligados aos direitos infanto-juvenis. Com o guia, os profissionais tinham à sua disposição um detalhado material de apoio para realizar uma apuração mais aprofundada sobre o assunto, além de entender e se aprofundar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei que normatizou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, incentivando a promoção de políticas públicas para proteção de direitos das crianças e adolescentes.

Buscando sempre interagir com as políticas públicas de proteção aos direitos fundamentais, o Instituto Marista, através de suas obras sociais e educacionais, tem sempre participado das articulações da rede de proteção da criança, mobilização social, fortalecimento dos conselhos (tutelares e de direitos), educação, saúde, consumo de drogas, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência contra a criança e o/a adolescente enquanto espaços de atuação e intervenção de sua Superintendência Socioeducacional, integrada pelo Instituto Marista de Solidariedade – IMS e Instituto Marista de Assistência Social - IMAS (Gerência Social) e a União Brasileira de Educação e Ensino - UBEE (Gerência Educacional), com a Educação Básica e o Ensino Superior, na atual estrutura da UMBRASIL – União Marista do Brasil.

Há registro de uma longa tradição e história do Instituto Marista (UMBRASIL) na luta pela garantia de direitos das crianças e adolescentes, especialmente a partir do ECA (1990), que passa a integrar o ***Sistema de Garantia de Direitos (SGD)***, voltando sua atuação e interação com as políticas públicas de Cidadania e Direitos Humanos. Atualmente, os maristas participam dos seguintes espaços de incidência política, de acordo com o Relatório da Superintendência Sócio-educacional (2013):

Política da Criança e do Adolescente - CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei 8.242/1991), no biênio 2015-2016, onde responde pela relatoria da **Comissão de Políticas Públicas**;

Política de Juventude - CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude, gestão 2014-2016, como titular da cadeira de Educação, com a UMBRASIL como Entidade de Apoio, e a Pastoral Juvenil Marista (PJM) como suplente da cadeira de Instituições Religiosas na categoria Movimentos, Associações ou Organizações, onde a titular é a Pastoral da Juventude (PJ).

Política de Inclusão - Economia Solidária – O Instituto Marista de Solidariedade (IMS) atua na defesa do direito de produzir e viver de forma associativa e sustentável com programas de fomento e iniciativas de fortalecimento da economia solidária e do consumo solidário e consciente, através de empreendimentos rurais e urbanos com tecnologias e práticas sustentáveis de produção.

O Colégio Marista Pio X realizou o ***Chá com Prosa***²⁰, um espaço de reflexão e debate sobre temas de direitos humanos, mobilizando a comunidade escolar e os convidados para debater temas como: “Redução da Maioridade Penal” (2013) e “Tráfico Humano para exploração do trabalho e exploração sexual de mulheres” (2014), fazendo um gancho com o tema da Campanha da Fraternidade (CNBB) “Fraternidade e Tráfico Humano”.

Ainda no ano de 2014, foi realizada uma outra iniciativa em defesa dos direitos da criança e do adolescente, o Colégio Marista Pio X, que integra o ***Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba (FEPETI/PB)*** sediou o lançamento da campanha “Cartão Vermelho ao Trabalho Infantil”. A ação tinha como objetivo sensibilizar e divulgar a Campanha Contra o Trabalho Infantil nas escolas pública e particulares do Estado da Paraíba.

Na Rede Marista, a representação estudantil é estimulada como forma de incentivar o protagonismo juvenil dos estudantes, auxiliando-os na sua formação, no senso crítico e a serviço da cidadania.

Realizou-se em São Paulo, em setembro de 2012, o ***I Seminário Marista de Direitos Humanos e Educação*** com o objetivo de aprofundar a discussão em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo nele o instrumento que assegura a todas as crianças e adolescentes as condições para um crescimento saudável e equilibrado, incluindo a educação de qualidade.

²⁰ Iniciativa proposta pelo Instituto Marista de Solidariedade (IMS) e Instituto Marista de Assistência Social (IMAS) com o intuito de promover espaços de debates sobre temas que permeiam o universo dos direitos humanos.

No referido evento, em um dos trechos da exposição de Marilena Chauí, podemos encontrar: *“Essa educação formadora se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca, a descoberta do novo, a transformação histórica como ação consciente dos seres humanos”*

Quando o tema do *bullying* ainda era pouco conhecido no Brasil, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lança uma publicação intitulada **Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas (2010)** dirigida aos professores e demais profissionais das escolas brasileira, públicas e particulares, a fim de compreender e colaborar, de forma preventiva, no enfrentamento a este tipo de violência que qualifica os comportamentos agressivos e atos de violência ocorridos no ambiente escolar.

O Instituto Marista ao encampar esta luta orienta suas unidades educacionais para colaborar com a reflexão e ampliar o debate sobre a temática da violência e agressão em suas várias formas de manifestação, moral, física ou psicológica, a partir da proposta da Cartilha do CNJ sobre o *bullying* nas escolas; como prevenir, construindo uma cultura de paz e apontando para uma orientação clara aos pais e educadores maristas.

Encontramos registros do ano de 2008 da participação e apoio do Colégio Marista Pio X no **I Seminário Paraibano sobre Bullying Escolar**, organizado pela Promotoria de Justiça da Infância e da Adolescência da Paraíba, que reuniu, nos dias 28 e 29 de março, em João Pessoa, pais, educadores, profissionais da Justiça e representantes de governos para pensar juntos, sociedade e governo, iniciativas que possam orientar as famílias, as escolas e os profissionais da Justiça a enfrentar de forma adequada este grande desafio.

3.5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DE APOIO

As Diretrizes Curriculares Maristas é um documento norteador com ênfase na Educação Inclusiva, a Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN), através da Superintendência Socioeducacional e Gerências Educacional e Social, o foco maior está no reconhecimento das diferenças, na importância que tem essas diferenças, e o respeito que se deva ter por elas.

Fomentar a EDH implica não apenas informar e formar sobre direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos como também possibilita a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades.

A publicação do *Referencial Teórico da Educação em Direitos Humanos*, editado pela Província Marista do Centro-Norte (2012), é um suporte didático-pedagógico valioso na contribuição para a formação de educadores/as e constitui um importante material para disseminação das temáticas de Educação em Direitos Humanos.

A partir desta análise dos materiais produzidos para a educação em direitos humanos na rede marista, orientaremos, neste momento, nossa discussão sobre o saber específico em Direitos Humanos. O saber sobre Direitos Humanos implica na apropriação de um universo simbólico que exige ir além das disposições jurídicas, legais e normativas, para possibilitar a compreensão da história de sua produção e identificar a trama de relações político-sociais e ideológicas que o conformam:

Com efeito, este conhecimento tem uma história que transcende a história particular de indivíduos, povos e nações, mas as abarca. Por conseguinte, entender o significado profundo dos Direitos Humanos requer penetrar na história de sua produção, explorando todos aqueles aspectos, tanto coletivos quanto individuais, tanto presentes, quanto passados, que os conformam (Magenzdo, 1994, p. 123).

O saber em Direitos Humanos, apesar de ter como referência fundamental a Declaração Universal, não se esgota nela. Buscando caracterizá-lo, Dueñas e Rodas (1994) propõem três aspectos fundamentais do saber em Direitos Humanos: sua complexidade, sua historicidade e seu caráter tensional.

A complexidade reside na articulação entre seus diferentes aspectos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, ecológicos, no âmbito individual e coletivo, pois são interdependentes e indivisíveis. Assim, requerem igual reconhecimento, promoção e proteção, não sendo admissível nenhuma hierarquização entre eles.

Caracterizam-se como saberes históricos, uma vez que são contextualizados e sujeitos a mudanças e evoluções. A aceitação universal do respeito à pessoa humana adquire conotações distintas em situações e contextos histórico-culturais diferentes.

Finalmente, o saber em Direitos Humanos é carregado de tensão, pois faz-se presente em consequência de sua negação. A tomada de consciência de um direito acontece quando este direito é ameaçado ou negado.

Em relação à formação de professores(as), de acordo com Magendzo (1994), o primeiro passo para a introdução da temática dos Direitos Humanos nos currículos é compreender de que forma estes atores aproximam-se deste conceito. A partir de oficinas pedagógicas com professores(as), este autor foi tentando tecer a trama complexa do saber em Direitos Humanos. Aponta que este saber se constrói, do ponto de vista dos(as) professores(as), a partir de três perspectivas distintas e complementares, em uma interação dialética: a partir de sua experiência individual e coletiva como cidadãos, a partir da perspectiva da formação profissional pedagógica, que confere aos professores(as) uma linguagem e uma ótica muito específica para aproximar-se dos Direitos Humanos, e a partir dos universos simbólicos e das declarações de direitos que proporcionam aos professores(as) uma linguagem que atravessa o cotidiano e o meramente profissional.

Para Magendzo (1994), o saber adquirido nos anos de formação condiciona a forma pela qual os(as) professores(as) se aproximam do conhecimento dos Direitos Humanos. Em termos gerais, poder-se-ia dizer que toda pessoa que enfrenta um saber, o faz a partir de sua história, seu contexto social e dos saberes próprios que já possui. Assim, os(as) professores(as) se posicionam e se aproximam do saber em Direitos Humanos de uma maneira particular. A maior dificuldade, neste caso, é que os(as) educadores(as) tendem a associar os Direitos Humanos a aspectos educacionais formais e sistemáticos, como o currículo manifesto e o processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre a cultura da escola e os Direitos Humanos está bastante ausente de suas concepções pedagógicas. Em outras palavras, têm-se dificuldades para assumir uma atitude crítica frente à sua prática docente, assim como para descobrir a trama de interações e relações de poder que se exercem no interior da escola. É necessário, a partir da formação em Direitos Humanos, promover a transformação do ponto de vista do saber pedagógico, no sentido de uma aproximação do saber em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva ampla e crítica, capaz de abrir espaços para uma prática mais democrática.

4 ANÁLISE HISTÓRICO FILOSÓFICA DA PRESENÇA MARISTA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, apresentamos os antecedentes e uma análise histórico-filosófica da educação em direitos humanos, considerando as mudanças significativas no contexto latino-americano vivenciadas a partir das experiências da Teologia da Libertação e das conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979) e sua contribuição no contexto da educação católica no Brasil, em particular o lugar desta educação no Instituto Marista. Este fundado em 02 de janeiro de 1817, na França pós-revolução, pelo Padre Champagnat (1789-1840), sob a identidade de uma *escola em pastoral*, incorporando institucionalmente, em sua prática educativa e curricular, a educação em direitos humanos cujo compromisso é evangelizar, por meio da educação, as crianças e os jovens, filhos dos camponeses pobres, com uma forte intencionalidade: “*formar bons cristãos e virtuosos cidadãos*”.

Sobre essa perspectiva do que vem a ser uma *escola em pastoral*, o Irmão Manoel Alves (1992, p. 21), esclarece que

A proposta educacional marista, de formar o homem integralmente, em nosso contexto social latino-americano, deve ser entendida como libertação integral dos socialmente excluídos, gerando a solidariedade, primeiro fruto da justiça. Essa opção só será concreta quando nos sensibilizarmos da situação, no contato direto com o pobre. Os responsáveis estruturais por essa situação de injustiça e opressão gostariam de que a Igreja abandonasse sua presença junto aos jovens e na educação. *A educação continua sendo, por isso, o lugar privilegiado de nossa pastoral, na convivência com os jovens.* Educar é, para o Marista, estar com os jovens, amá-los e conduzi-los ao Cristo é o princípio fundante da Pedagogia Marista; formar homens íntegros na perspectiva cristã; formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”.

A teologia da libertação é uma reflexão que vem à tona na América Latina; é uma construção teológica que nasce do esforço de um grupo de cristãos que buscava compatibilizar sua fé à sua prática de luta para a transformação da sociedade. Nesta direção, na Conferência de Medellín/Colômbia (1968), aparece a ideia de uma educação que tem como papel buscar a libertação integral do ser humano, processo que passa pela libertação das servidões culturais, sociais, econômicas e políticas.

O documento de Medellín (1968) ao referir-se, de forma crítica, aos sistemas de educação, revela o seu caráter excludente e reprodutor das estruturas de desigualdade existentes na sociedade. Neste período, as experiências de educação não formal proliferavam por toda a América Latina. Assim fala o documento a respeito da educação:

Sem esquecer as diferenças que existem relativamente aos sistemas educativos nos diversos países do continente, parece-nos que o seu conteúdo programático é em geral demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos do que com a criação de um espírito crítico. Do ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados para a manutenção das estruturas sociais e económicas imperantes, mais do que para sua transformação (MEDELLÍN/COLÔMBIA, 1977, 73).

Após Medellín, a Conferência de Puebla/México (1979) afirma a *opção preferencial pelos pobres* na Igreja da América Latina como prioridade pastoral. No Brasil, passa-se, então, a valorizar a discussão do tema da "*Educação para a Justiça*", mas uma justiça de cunho social.

A proposta é percebida como de longo alcance, contudo, ao mesmo tempo, são assinaladas as dificuldades de sua aplicação na escola católica. O caminho proposto significa mexer nos alicerces que a sustentam. Através da missão evangelizadora, a Igreja pretende se aproximar das novas demandas por justiça social. Na Conferência de Puebla, o Papa João Paulo II chega a registrar: "A Igreja aprendeu que sua missão evangelizadora possui como parte indispensável à ação pela justiça e as tarefas da promoção humana".

A primeira fase da gestação e gênese ou preparação teve como marco inicial o Concílio Vaticano II (1962), que foi inaugurado por João XXIII e encerrado por Paulo VI em 1965. O final da primeira fase é marcado pela II Conferência Episcopal Latino-Americana realizada em Medellín em 1968²¹.

Um sinal de expansão foi a colaboração clandestina na Conferência de Puebla. Por outro lado, foi um tempo de defensiva: a teologia da libertação não era mais a ideologia dos vencedores e sim dos vencidos, era uma ideologia de resistência. Ao entrar no movimento, Leonardo Boff marcou a diferença, anunciando o tema do cativo. Sendo doravante *movimento de*

²¹ A Segunda Conferência do Episcopado Latino-Americano tem um significado muito importante na vida da Igreja na América-Latina, porque mais do que aplicar aquilo que fora pregado, a Igreja latino-americana fez uma nova interpretação do Concílio, partindo de sua realidade específica caracterizada pela pobreza, pela miséria e por injustiças.

resistência a teologia da libertação buscou formas de associação com as outras resistências e suas teologias, a *teologia negra, indígena e a feminista* (SUSIN, 2000, p. 186).

A teologia feminista mostra que as mulheres são oprimidas em nossa sociedade pela cultura machista e pelo sistema patriarcal. A luta das mulheres acontece desde o século XIX, elas se organizam com a finalidade de conquistar a igualdade com os homens. Luta que vem acrescida pelos últimos vinte anos pela diferença sexual e pela diferença de gênero. Boff reforça que

Na América Latina, nos últimos quinze anos, houve um processo ligado aos cristãos de base e à Teologia da libertação que está elaborando e difundindo a da *Teologia feminista Libertação*. Começou-se a descobrir a mulher como sujeito histórico oprimido e discriminado, dominado pelo machismo, pela cultura patriarcal e também pelo colonialismo capitalista ocidental (BOFF, 1996, p. 66).

Segundo Gibellini (1998, p. 353), para Paulo Freire, que é uma figura de grande expressão no campo pedagógico e que influenciou muito a prática pastoral da Teologia da Libertação, a educação tem um papel superior ao da alfabetização. Este papel é o de promover a libertação através do conhecimento, despertando a consciência das pessoas para a realidade em que vivem.

O irmão Manoel Alves (1999) faz referência ao período de 1789, contexto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), elaborado durante a Revolução Francesa, um marco importante na luta pelos direitos humanos, refletindo o ideal universal da liberdade, igualdade e fraternidade, como um período da história que estimulou a instrução, valorizando o saber e a razão, o ensino das massas, o acesso de todas as camadas à escola: "1789: momento inaudito na história dos homens, marcado pela descoberta e defesa dos direitos humanos, pelo respeito à democracia (= participação popular nos destinos da nação), pelo avanço das ciências e pelo progresso"²².

Não podemos perder de vista a perspectiva que a educação católica desempenhou:

A proposta católica de educação, hegemônica até então, passa a fazer parte do enfrentamento que se dá em tempos de República nascente: de um lado as teses liberais e positivistas, ditas progressistas, e as de caráter conservador, dentre elas a educação católica (AZZI, 1997, p. 36).

²² Ibidem, pag. 240.

A Missão Educativa Marista: *Um Projeto para o nosso tempo* (Roma, 2000)²³, elaborado pela Comissão Internacional de Educação Marista (1995-1998), é “um documento oficial do Conselho Geral cuja finalidade é orientar a Missão Educativa do Instituto de irmãos e leigos, em resposta ao mandato do XIX Capítulo Geral de 1993” (2000, p. 7).

Fazendo uma leitura teológica dos conceitos de Paulo Freire, não seria exagero algum falarmos em uma *teologização freireana*. Justifico o neologismo empregado por uma visão compartilhada da influência das ideias da teologia da libertação na pedagogia de Freire e vice-versa. E até mesmo uma influência do elemento místico-religioso na obra do autor. Esse sentimento, misturado à força desses conceitos, representou o desejo de vencer a opressão, em suas diversas formas, e a necessidade de instaurar um novo tempo de libertação, exaltando a dignidade humana e a justiça social diante de uma realidade latino-americana marcada pelo autoritarismo e pela exclusão.

Em sua carta a um jovem teólogo, Freire (1979)²⁴ faz a seguinte revelação: “Ainda que eu não seja teólogo, mas um ‘enfeitiçado’ pela teologia que marcou muitos aspectos de minha pedagogia, tenho, às vezes, a impressão de que o Terceiro Mundo pode, por isso, converter-se em uma fonte inspiradora do ressurgir teológico” (FREIRE, 1979, p. 90).

Numa abordagem mais ampla do pensamento de Freire, em seus primeiros escritos, são percebidos elementos humanistas e existencialistas e um certo “cristianismo marxista”, especialmente de autores como Tristão de Athayde, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier. Podemos inferir aqui as bases histórico-filosóficas da educação em direitos humanos, a partir de uma teologia originária em Freire. Essa visão ou cosmovisão religiosa nas obras de Freire, marcada por expressões de valor evangélico e de um tom profético como: *denúncia/anúncio*, *esperança/consciência*, *opressão/libertação*, lembrando-nos a caminhada do povo Hebreu, escravizado pelo Faraó no Egito, rumo à terra prometida em busca de sua libertação, onde cessará toda morte e escravidão. Assim, os povos da América Latina, especialmente no Brasil, foram animados pela pedagogia e pela teologia a buscar a sua libertação. Conforme Heinz-Peter Gerhardt: “Em Freire, o teológico sub-existe permanentemente como fonte de reflexão e ação, como compromisso e práxis”.

²³ O documento é fruto de um processo de consulta realizado em 75 países sob a coordenação de uma Comissão Internacional de Irmãos e Leigos.

²⁴ Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. A. (1979) (org). *Consciência e História: A Práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Loyola.

O desafio de construir essa nova sociedade pressupõe gerar as condições objetivas de superação da alienação, na luta permanente de homens e mulheres por sua humanização/libertação. Explica Paulo Freire:

[...] A primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, na minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem (...) A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação (...) Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa palavra que não poderia, então, ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente. Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação” (FREIRE, 1979, 90).

Nesta direção, a experiência da Pedagogia Marista propõe conduzir a todos, educadores e educandos, à antecipação, na esfera do ambiente escolar, do exercício de novas relações que possibilitem *"Formar o bom cristão e o virtuoso cidadão"* (Missão Marista – 76).

Ao pretender formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”, os maristas propuseram uma aliança de objetivos entre as dimensões religiosa e civil. Numa espécie de *teologização pedagógica*²⁵, os Irmãos Maristas chegaram a diversos países e a vários continentes.

O Instituto Marista, desde sua origem até os dias atuais, tem revelado uma identidade específica enquanto escola confessional católica, empenhada em fazer da educação um espaço de explicitação de suas crenças a respeito da pessoa humana e da sociedade. Para isso, todo o empenho educativo foi sempre no sentido de fazer do aluno “bom cristão e virtuoso cidadão”, e a busca desta unidade deveria ser alcançada pela vivência da fé católica e das virtuosas prática dos deveres de cidadão.

Após o Concílio Vaticano II (1962-1965)²⁶, assim como as Conferências Episcopais de Medellín (1968) e de Puebla (1979), o Instituto Marista teve de confrontar-se com novas

²⁵ O termo é empregado pelos Irmãos Maristas Manoel Alves (1992) e Antônio Cechin (2014) em seus textos referindo-se a uma espécie de “sacralização” da pedagogia marista em virtude da forte influência da teologia da libertação na educação. A educação marista assume uma postura de transição para este novo modelo de uma educação comprometida com os mais empobrecidos.

²⁶ A partir do Concílio Vaticano II e das Conferências de Medellín (Colômbia) e Puebla (México), onde é proclamado a *opção pelos pobres*, setores da Igreja católica iniciaram um movimento de ruptura da antiga aliança, que durava desde os tempos coloniais, com a estrutura tradicional do poder para se engajar na luta de libertação dos pobres e dos oprimidos.

situações que o afetaram em vários níveis. Sendo necessário que os irmãos re-estudassem as origens do Instituto e as instituições fundacionais de Marcelino Champagnat, avaliando, assim, a trajetória através da história, formulando uma nova identidade e, a partir daí, a atual Missão de Evangelização, de modo a manter a coerência com a inspiração que deu origem ao Instituto.

As Constituições do Instituto, texto fundamental para os irmãos, foram aprovadas pela Santa Sé, em 1986. Das Constituições, destacamos parte de alguns artigos que podem nos ajudar a melhor compreender os reflexos das mudanças na vida do Instituto Marista:

Marcelino Champagnat “fundou o nosso Instituto para a educação cristã dos jovens, particularmente os mais necessitados”. (Art. 2)

“Suscitado pelo Espírito Santo, o nosso Instituto é enviado pela Igreja. Continuando o Padre Champagnat, evangeliza, sobretudo educando os jovens, particularmente os mais abandonados”. (Art. 80)

“Trabalhando em instituições escolares ou em outras estruturas de educação, consagramo-nos a serviço da pessoa humana, por amor ao Reino”. (Art. 85)

“Partilhamos a nossa espiritualidade e nossa pedagogia com os pais, professores e outros membros da comunidade educativa”. (Art. 88)

Foi, sobretudo, após o Concílio Vaticano II que os sucessivos Capítulos Gerais promoveram profunda reflexão sobre a pedagogia marista e sua missão, indicando a necessidade de renovação na filosofia do Instituto, considerando as mudanças mais significativas que ocorreram nas sociedades e nas realidades onde se realizavam a Missão Educativa Marista, especialmente na América Latina com a Teologia da Libertação.

Em diversos escritos, encontram-se registros das influências provocadas pelo Vaticano II e pelos teólogos da libertação nos documentos maristas. O Irmão Manoel Alves (1999, p. 36) confirma:

O impacto das mudanças culturais que ocorrem em nosso mundo sobre a educação, afeta os seres humanos em todas as suas dimensões, com ênfase especificamente na cultura orientada para os jovens, e das mudanças sociais e políticas daqueles países, onde o Instituto está presente. ***A Educação Marista considera a pessoa humana como valor fundante de qualquer axiologia***, sustentada na crença de que, pela Criação, Deus confere à pessoa humana a primazia e o domínio sobre todo o Universo, e, pela Encarnação do Seu Verbo, reafirma, de maneira plena e eloquente, a ***dignidade da***

peessoa humana. Em Jesus Cristo, revela-se toda a grandeza do humano que o Criador marca com sua imagem e semelhança. Como disse Leonardo Boff sobre Jesus, o Cristo, "tão humano assim, só mesmo Deus" (Grifo Nosso).

Alguns fatos históricos confirmam a influência da Teologia da Libertação na formação dos irmãos e na própria educação marista. Em 1968, na cidade de Medellín (Colômbia), foi realizado o Encontro Internacional de Catequese, onde perante os mais notáveis catequistas do mundo inteiro, vindos particularmente dos mais importantes Institutos e Escolas Catequéticas dos mais diversos países, foram apresentados pelo Irmão Marista Antônio Cechin, representando o setor de Catequese da CNBB, os princípios básicos de uma Catequese Libertadora para o Brasil.

Cechin (2014, p 12)²⁷ registra este fato, lembrando que:

[...] Para realizar essa façanha, totalmente acima das minhas forças, tive a graça de uma forte assessoria do teólogo Hugo Assmann, que, ao lado de Gustavo Gutierrez, foi um dos fundadores da Teologia da Libertação. Vieram primeiro, no Brasil, as Comunidades Eclesiais de Base, depois a Catequese Libertadora e, como coroamento, a ciência teológica batizada como Teologia da Libertação. A partir do Encontro Internacional de Catequese, adotamos nacionalmente, para a catequese libertadora, o método Paulo Freire como o mais consentâneo para uma autêntica libertação.

Em sua apresentação do documento Missão Educativa Marista, ao fazer breves considerações ao momento histórico, o Superior Geral do Instituto Marista, Irmão Benito Arbués (1998), aos parceiros da Missão Marista, irmãos e leigos, assim se pronunciou:

[...] Tudo isso com consequências para a Missão Educativa Marista, tendo-nos talvez faltado criatividade para promover iniciativas que nos permitiriam estar com as crianças e os jovens em "novos contextos culturais" nos quais eles vivem. Temos estado, algumas vezes, muito passivos diante da discriminação ou da falta de assistência financeira de certos governos em relação à Escola Católica, e em alguns lugares apoiamos escolas que atendem primeiramente estudantes da classe média e oriundos de famílias economicamente estáveis. Sublinho o convite para abrir-nos a solidariedade universal, buscando maneiras de colaborar com outros grupos, sejam

²⁷ Na biografia do *Irmão Marista Antônio Cechin*, há registros onde o mesmo é considerado um dos principais religiosos ativistas da proposta de Catequese Libertadora na América Latina, ao lado de Frei Betto, chegando a ser preso e torturado durante o Golpe Militar de 1964, acusado de subversão por seus cursos de formação intitulado *Rumo à Terra Prometida*. Atualmente ele desenvolve trabalhos criando CEBs, movimentos populares, organizando trabalho com grupos de catadores na periferia de Porto Alegre, intitulado *Comunidades do Pão Nosso*.

eclesiais, humanitários ou governamentais, ou com organizações mais diretamente envolvidas com a dignidade e os direitos da criança. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA – Um Projeto para o Nosso Tempo, 2000, p. 11).

A partir da década de 1950, a formação dos irmãos maristas foi sacudida pelo discurso inteiramente novo no Brasil da Teologia da Libertação, influenciados nas leituras do bispo Dom *Pedro Casaldáliga*, harmonizando fé e política, do Padre Jesuíta *Teilhard de Chardin* (1881-1955) e sua evolução consciente, e também pelas posturas de Dom *Hélder Câmara* que chamava atenção para a realidade global de extrema pobreza do terceiro mundo e convocava uma Igreja alinhada com os pobres. Neste período, diversos irmãos jovens animavam grupos de alunos nas escolas maristas a fizeram experiência da Evangelização através da Ação Católica e passaram a conhecer o método²⁸ de educação de Paulo Freire como forma de empoderamento popular da Igreja da Libertação que irá interferir no modelo de educação e evangelização proposto no método Ver-Julgar-Agir.

Sobre este período, o Irmão Antônio Cechin (2014, p.18) descreve:

Naqueles anos, a **Juventude Católica** subia morros em busca dos temas geradores preconizados pelo método empoderador do povo descoberto por **Paulo Freire**, que começava com a alfabetização e a conscientização em centros de cultura. É apoiando e participando de movimentos populares que se robustece a juventude em sua dimensão normal de rebeldia e de vontade de transformar o mundo que a rodeia.

Segundo a Comissão Internacional de Educação Marista (1998), o documento analisa que o âmbito da Educação Marista ultrapassou as fronteiras da educação escolar formal, concretizando-se em outras obras, estruturas e ações educacionais de natureza pastoral e social.

Confirmando esta perspectiva da educação Marista, além do espaço formal da educação, encontramos no documento Missão Educativa Marista (2000) a seguinte referência:

²⁸ O *Método Paulo Freire* consiste numa proposta de alfabetização de adultos. O método concebido por Freire foi aplicado com sucesso, há mais de 50 anos, na alfabetização de 300 cortadores de cana-de-açúcar, no município de Angicos no Rio Grande do Norte (1963), em apenas 45 dias. O método consistia em três etapas: *investigação, tematização e problematização*. Iniciando pela identificação das *palavras geradoras* (universo vocabular do aluno), depois a *silabação* (descoberta de nova família silábica a partir das palavras geradoras), dando origem a *palavras novas* até chegar a *conscientização*, ponto fundamental do método, que proporcionava a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras. Para conhecer mais sobre o tema ver BRANDÃO, C. R. (editor). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

A instituição escolar mostra-se, em muitas situações, insuficiente e/ou inadequada para atingir e atender a todos os jovens em suas múltiplas demandas, expectativas e necessidades. "A fidelidade a nosso carisma exige de nós uma atenção constante às tendências sociais e culturais que exercem uma profunda influência na formação da consciência das crianças e dos jovens, assim como em seu bem-estar espiritual, emocional, social e físico" (MARISTA, 2000, p.56).

Ainda de acordo com o documento, representando uma mudança significativa em relação aos anteriores documentos maristas, realçando o papel dos leigos nas ações do Instituto, sobre isso encontramos:

[...] o “nós” empregado se refere tanto aos irmãos e quanto aos leigos que são os Educadores Maristas de hoje. Deste modo, queremos reconhecer o crescente número de leigos que levam avante o projeto iniciado por Marcelino Champagnat e a importância de sua participação na reflexão sobre a Missão Marista.

Transformemos em verdadeiros parceiros todos os que desejam participar de nossa Espiritualidade e Missão. Corramos o risco de perder alguma forma de poder, para viver a audácia de uma franca colaboração com os leigos. Não porque somos poucos, mas por reconhecermos a vocação e a missão própria dos batizados”. (MARISTA, MISSÃO EDUCATIVA, 2000, p. 7)

Neste sentido, o documento Marista está em estreita consonância com o Vaticano II que destaca esta tradição, ilustrando o caráter missionário de todo Povo de Deus, em particular o apostolado dos leigos, e sublinha o contributo específico que eles específico que eles são chamados a dar na atividade missionária.

[...] a necessidade de que todos os fiéis compartilhem tal responsabilidade não é apenas questão de eficácia apostólica, mas é um dever-direito, fundado sobre a dignidade batismal, pelo qual “os fiéis leigos participam, por sua vez, no tríplice ministério – sacerdotal, profético e real – de Jesus Cristo. (VATICANO, *Redemptoris Missio*, 1990, p. 71).

De acordo com o documento: “[...] os termos “educação” e “educador” são aqui empregados no sentido mais amplo possível. A origem de tal diversidade se encontra no aprofundamento do ideal original de Marcelino Champagnat e no desejo de dar uma resposta às situações de profundas mudanças no mundo das crianças e dos jovens” (Missão Educativa Marista, 2000, p. 14).

Cotejando os documentos existentes, encontramos importante depoimento do Irmão Manoel Alves (1999)²⁹ que participou da elaboração do documento Missão Educativa Marista, que nos leva a concluir pela interferência da Teologia da Libertação e da Educação Popular na Pedagogia Marista:

Homem do seu tempo, Marcelino Champagnat capta um largo movimento social e político que logo é assimilado por uma Igreja que necessita reconstruir-se e retomar o seu espaço na Sociedade, perdido quando da Revolução, e, por isso mesmo, inicia um grande número de novas fundações de Congregações dedicadas ao ensino. ***O grande mérito de Marcelino Champagnat e a contribuição que ele dá à Igreja de seu tempo é penetrar com o Evangelho na nova corrente da instrução popular (campesina e urbana pobre) que surge com a aurora do mundo contemporâneo.*** (MARISTA, Missão Educativa, 2000, p. 34)

Em diversas partes, o referido documento faz reiteradas referências ao Concílio Vaticano II enquanto documento oficial da Igreja que atualiza os seus desafios na contemporaneidade. Sobre a convivência com as demais confissões religiosas, encontramos referências ao documento conciliar nas orientações do Instituto:

Todos os povos, com efeito, constituem uma só comunidade, têm uma origem comum, uma vez que Deus fez todo o gênero humano habitar a face da terra. A Igreja, por conseguinte, reprovava toda e qualquer discriminação e vexame contra homens por causa de raça ou cor, classe ou religião, como algo incompatível com o espírito de Cristo (VATICANO, Nostra Aetate, 1993, p. 1, 2, 5.).

Em seus documentos constitutivos, o Instituto Marista reafirma seu compromisso inarredável com a educação enquanto um campo privilegiado da missão Marista. Em Carta da Sagrada Congregação para a Educação Católica dirigida aos Superiores Gerais do Instituto Marista (Roma, 1996), é registrado as preocupações com as jovens gerações que se acham excluídas do âmbito escolar; com os 130 milhões de crianças e adolescentes de frequentar a escola e com os 100 milhões, aproximadamente, que abandonam a escola antes de complementarem sua educação. Neste sentido, percebe-se a atualidade da proposta educativa marista e sua relação direta com os quatro pilares da educação do documento da UNESCO

²⁹ Texto elaborado pelo Irmão Manoel Alves para uma conferência no Congresso Marista de Educação ocorrido na Cidade do México, 15 de março de 1999, por ocasião do Centenário de chegada dos Irmãos àquele país.

(1996)³⁰ e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998³¹, que tratam dos currículos do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB n. 3/1998) e do Ensino Médio (CNE/CEB n.2/1998), hoje substituída pelas DCN o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB, n. 2/2012; DCN da Educação Infantil - Resolução n. 5/2005 e pela Resolução CNE/CEB n. 04/2010 que engloba todas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

É importante ressaltar a questão do direito e do dever dos pais em educar, reconhecendo esses, de acordo com o Concílio Vaticano II, como os primeiros e principais educadores. A família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade (*Familiaris Consortio*, João Paulo II – 1981, p.36, 38,40). Aqui já é possível perceber a fundamentação histórico-filosófico do ***direito fundamental à educação***: uma educação evangelizadora, uma educação comprometida com a solidariedade e a transformação social, atenta às culturas e ao respeito ao meio ambiente, uma educação sem discriminação, criadora de espaços para aqueles que dela carecem, conforme documento da Assembleia Internacional da Missão Marista (BRASÍLIA, 2007) e do 21º Capítulo Geral (Roma, 2009), intitulado *Corações Novos para um Mundo Novo*.

A formulação síntese dessa discussão para os Maristas do Brasil colaborou com a criação, em 2005, da União Marista do Brasil – UMBRASIL³² cujo objetivo estratégico (2008-2014) é a consolidação da Rede Marista de Educação Básica. Em decorrência desse objetivo, a Comissão de Educação Básica propôs a elaboração de um projeto político-pedagógico-pastoral para as escolas do Brasil Marista, denominado Projeto Educativo do Brasil Marista – *Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica*³³, aprovado em 2010, pelo Conselho Superior e pela Assembleia Geral da UMBRASIL.

Para a Teologia da Libertação, assim como para o marxismo, os pobres são os responsáveis por sua própria emancipação, tendo eles capacidade de produzi-la com o seu próprio trabalho. Este é, segundo o marxismo, o papel do proletariado. Neste ponto ocorre uma ruptura da Teologia da Libertação com a Igreja tradicional, já que, de acordo com a visão da Igreja, os pobres precisam ser ajudados de maneira paternalista.

³⁰ Os quatro pilares da Educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

³¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam todos os níveis da Educação Básica brasileira, incluindo aí as modalidades da educação que têm resoluções próprias.

³² Associação que congrega todas as instituições maristas do Brasil e tem por missão “articular e potencializar a presença e a ação maristas no Brasil, fundamentado em valores éticos e cristãos”.

³³ O Projeto Educativo é uma produção coletiva, tendo sido construído, no período de 2007 a 2009, com a participação dos representantes das Províncias Maristas Brasil Centro-Norte, Brasil Centro-Sul, Rio Grande do Sul e do Distrito Marista da Amazônia.

Para o marxismo o proletariado é o sujeito de emancipação, a visão da Teologia da Libertação a este respeito é mais ampla, pois ela inclui como sujeito de emancipação as classes, raças e culturas oprimidas (LÖWY, 2000, p. 110).

O contexto histórico que proporcionou o relacionamento entre o cristianismo e o marxismo foi a vitória da Revolução Cubana e o surgimento dos golpes civil-militar na América-Latina nos anos 60 e 70. A instauração dos golpes militares junto com a vitória da Revolução Cubana foram os responsáveis por gerar na história da América-Latina uma época de lutas sociais.

A Teologia da Libertação tem como base o próprio evangelho, ela é fruto do confronto existente entre a fé e a realidade de milhões de pessoas que vivem em uma situação de miséria profunda. Ela é uma teologia popular, realizada a partir do povo e de sua realidade e suas necessidades. O seu grito por libertação de todo e qualquer tipo de opressão seja ela racial que é a sofrida pelos negros, étnica que é sofrida pelos índios ou sexual que é a sofrida pelas mulheres.

Com a gênese da teologia da libertação na América Latina, “*a religião passa a ser um fator de mobilização e não do freio*” (BOFF, 1980, p. 102). A religião não mais se apresenta como “ópio do povo”. Ela passa a ser fonte de libertação e de esperança para o homem.

O Concílio Vaticano II é um marco para a Teologia da Libertação, pois ele inaugurou um momento de abertura da consciência da Igreja, compreendendo melhor a realidade vivida pelos pobres. A mensagem difundida no Concílio foi fortalecida pelas Segunda e Terceira Conferências do Episcopado Latino-Americano, pois essas alargaram ainda mais a compreensão da Igreja a respeito dos pobres.

A Teologia da Libertação vê o pobre como sujeito de sua própria libertação, sabe, portanto, que ele é capaz de se organizar e de lutar em busca de melhores condições de vida. Ela entende também que estar ao lado dos pobres é solidarizar-se com ele, é então lutar sua própria luta. Este é o seu significado e sua essência, está com Deus e está com os pobres. A fé deve ser uma fé salvadora e libertadora, capaz de produzir mudança para aqueles que precisam.

4.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É possível uma educação popular para os direitos humanos no ambiente da educação formal? A resposta é afirmativa à medida que a própria vivência do exercício da cidadania

democrática, com o respeito a diversidade étnica, cultural e religiosa vivenciada no ambiente escolar, constitui a razão de ser da educação popular em seus princípios e valores.

Esta perspectiva é confirmada por Melo Neto (2007), ao afirmar que “a educação popular também se realiza nesse nível de educação. Vai para além das dimensões do local, podendo acontecer em quaisquer ambientes onde aconteça o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Há educação popular nos níveis da Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior – graduação e pós-graduação”. Aqui destacamos como objeto de nossa pesquisa a EDH na Educação Básica:

Em nível do Ensino Fundamental e Médio, esses princípios e valores que permeiam a educação popular, estarão presentes em suas variadas séries e atividades outras promovidas pela escola. Esta é um espaço onde pode-se exercitar o entendimento mútuo, o respeito e a independência das pessoas. É na escola onde a diversidade étnica, cultural e religiosa mais se apresenta e onde os preconceitos devem ser combatidos. Nesse ambiente, pode-se aprender e exercitar a cidadania democrática, os direitos humanos, com todos os princípios listados, compondo os indicadores para uma educação popular e definindo a sua própria qualidade (MELO NETO, 2007, p. 436).

Nesse sentido, uma educação popular em direitos humanos participa de todos os momentos da vida escolar, desde a definição do seu Projeto Político-Pedagógico, passando pelas intenções curriculares de conteúdos e avaliações, também pela produção e operacionalização do material didático-pedagógico, até pela política de gestão escolar de caráter participativo e democrático.

Esse conjunto de intervenções terá a necessidade de romper o muro da escola indo ao encontro das demandas sociais e políticas da sociedade. Esta é a educação ao alcance do que Freire (1987) chamou de problematizadora e que entendemos como intercultural, pois estabelece um diálogo de muitas possibilidades e interações.

Embora não seja o nosso campo empírico nesta pesquisa, não podemos deixar de mencionar quão determinantes para a educação em direitos humanos são as atividades da extensão universitária e da extensão popular desenvolvidos na UFPB. Nesta perspectiva, é de grande importância referenciar as teses doutorais sobre a extensão universitária do professor José de Melo Neto (1996)³⁴, fazendo uma *abordagem crítica*, e da professora Nazaré Zenaide

³⁴ MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária: uma abordagem crítica*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. Tese doutoral.

(2010)³⁵, trazendo *a questão dos direitos humanos na UFPB*. Esses trabalhos demonstram a importância da política de extensão enquanto um caminho necessário de diálogo entre a universidade e a sociedade.

Fechamos este curto parêntese destacando o alcance dessas práticas de extensão que se pautam pelos princípios dos direitos humanos que permitem o desenvolvimento de um conjunto de outros valores e de novas ações que orientam a formação política dos profissionais em educação:

Norteadoras de práticas extensionistas, que vislumbrem os seguintes aspectos: a compartilhamento dos conhecimentos e das atividades culturais; a promoção da busca incessante de outra racionalidade econômica internacional; a comunicação entre indivíduos, a responsabilidade social, direitos iguais a todos, respeito às diferenças e às escolhas individuais ou grupais, novos elementos que potenciem a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas (MELO NETO, 2006, p. 43).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), ao estabelecer concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, atua em cinco eixos prioritários: *Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia*, registra um paradoxo: os direitos humanos avançam no plano jurídico-institucional e encontra dificuldades em sua efetivação concreta.

Bobbio (1992, p. 10) adverte sobre a diferença entre direito reivindicado e proclamado e direito reconhecido e protegido. Não é mais uma questão de fundamentação ou justificativa, e sim de garantia e proteção.

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; **mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.** (Grifo nosso)

³⁵ TAVARES ZENAIDE, Maria de Nazaré. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010. Tese doutoral.

O Plano Nacional de EDH atribui alguns fatores que concorrem para esta realidade dos direitos humanos, destacamos: a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção, e a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros).

A centralidade e a atualidade de educar em direitos humanos justifica-se diante dos inúmeros conflitos vivenciados pelo atual momento no plano global, regional e nacional. Neste contexto de frequentes e graves violações de direitos humanos, especialmente na América Latina, em virtude das constantes ameaças ao Estado Democrático de Direito a contingente cada vez maior de pessoas, particularmente em determinados setores destas populações.

Em que medida as ideias de Paulo Freire e da Teologia da Libertação colaboram para gerar esperanças diante dos grandes desafios do século XXI na luta por direitos e cidadania? Identificamos nos escritos de Freire uma perspectiva da teologia da libertação (antecedentes históricos à teologia: a luta dos condenados da terra e dos oprimidos do mundo, a verdadeira libertação); ao tomar consciência da realidade, a partir da luta contra a opressão (as contribuições dos teólogos da libertação e dos intelectuais latino-americanos: *Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Hélder Câmara, Comblin, Josué de Castro, Rose Marie Muraro e Paulo Freire, entre outros.*)³⁶; as experiências de base, os movimentos populares e as lutas sociais (grupos de fé e política, as pastorais sociais, comissão de Justiça e Paz, a educação popular, a organização dos trabalhadores do campo e da cidade, as lutas sindicais, os movimentos culturais, os partidos políticos, a intelectualidade, o movimento contra a carestia, a luta pela reforma agrária e pela escola pública de qualidade, etc.); os desafios das pedagogias latino-americanas (da cultura do oprimido à cultura de libertação): a influência teológica do humanismo cristão nas pedagogias freireanas: *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia* - “educar a indignação e a esperança, para novas práticas políticas e sociais” (STREECK, 2013, p. 16).

³⁶ Em outubro de 2012, em São Leopoldo (RS), foi realizado o *Congresso Continental de Teologia*, com a presença dos teólogos latinoamericanos *Gutierrez e Boff*, celebrando os 40 anos do livro *Teologia da Libertação*, de Gustavo Gutierrez. No referido congresso uma presença significativa dos Maristas. O Irmão Afonso Murad da Província Marista do Brasil Centro-Norte coordenou a oficina “Teologia e Espiritualidade”.

Ao analisar o poder político na América Latina, enquanto elemento de perpetuação da dominação entre os homens, numa relação de opressor/oprimido, tornando as relações humanas alienadas, Freire lança mão, dialeticamente, do pensamento marxista, reorientando a intervenção na realidade.

Freire descreve uma certa dimensão de sua religiosidade, com a Palavra de Deus encarnada no mundo e comprometida com a libertação do homem:

[...] a primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, na minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem (...) A Palavra de Deus me convida, em última análise, a ***re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação*** (...) Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa palavra que não poderia, então, ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente. ***Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação*** (FREIRE, 1979, 90, grifo nosso).

A concepção libertadora de educação compreende que a existência é uma construção histórica que se faz na relação entre os homens mediados pelo mundo, ou seja, na permanente busca e reinvenção “que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1983, p. 66). Não admite predeterminações metafísicas, tudo é história, resultado de relações diversas e da ação reflexiva do ser humano. A práxis é um movimento dialético da ação-reflexão-ação capaz de romper a cultura do silêncio imposta pelos opressores aos oprimidos, pois, como afirma Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90).

Nessa perspectiva que se fundamenta na filosofia da *práxis*, na livre criatividade, Arruda escreve:

O desafio da filosofia da Práxis é particularmente difícil porque põe os sujeitos frente à realidade, sem mais. As teorias, os conceitos globais e o conhecimento universal acumulado, transformam-se em apoios, em instrumentos e pontos de referência não definitivos, mas que devem ser comprovados na mesma práxis dos sujeitos. A sensação de incerteza, de medo do risco, é inevitável. Mas, dialeticamente, a incerteza e os riscos só existem em sistemas abertos, onde as respostas não estão dadas nem definitivas – sistemas de liberdade. E a liberdade é condição indispensável à criatividade. É no espaço aberto e livre da realidade e da história que se move a filosofia da Práxis (ARRUDA, 1986, p. 17).

Tratando da educação problematizadora, Freire (1987) nos fala sobre o educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criador humano.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 62).

A educação problematizadora faz uso do diálogo e da comunicação nivelada e “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 1996, p. 86). Ora, nesse sentido, problematizar não é criar problemas por criar, mas, através do diálogo, levantar questionamentos sobre situações problemáticas no intuito de fazer pensar, refletir acerca das questões ligadas ao “contexto social” que se quer mudar por meio da conscientização-ação e relação dialógica.

Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. Portanto, o homem passa a assumir uma posição de sujeito a partir do momento em que reflete acerca da sua situação e do seu ambiente concreto. Aprofundemo-nos mais na comunicação dialógica trazida por Freire.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82/83).

Dada tal importância ao diálogo, é possível dizer que, no prisma educacional, dialogar não pode ser “catequizar”, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai além de intercambiar ideias ou conversar polemizando. Mas é uma conversa que gera uma reflexão coletiva visando criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos. Para Freire (1980), este diálogo que é um instrumento para determinada libertação dos oprimidos deve ser desenvolvido com o amor em sua essência.

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é

possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo (FREIRE, 1980, p.83).

Dentro desta “necessidade”, do amor movendo o diálogo e a ação libertadora, é possível um doar-se a causa de maneira mais profunda. Na relação de dominação-opressão, não há um interesse mútuo, mas um egoísmo, que não funciona dentro da perspectiva dialógica, pois poderá gerar um tipo de imposição de ideias e de ações. O amor, sentimento subjetivo que atua nas atitudes dos indivíduos, naturalmente traz consigo a humildade ao invés de arrogância, e esta humildade é imprescindível na relação dialógica.

Segundo Gadotti (1996), o diálogo tem algumas virtudes. A primeira é o respeito aos educandos enquanto indivíduos e enquanto expressões de uma prática social. A segunda é escutar as urgências e opções dos educandos. E uma outra virtude ainda é a tolerância para conviver com o diferente.

O processo educativo dá-se em melhores condições quando se estabelece um diálogo com o contexto social. Portanto, sendo sujeitos ao invés de objetos, agindo conscientemente e incluindo o outro na proposta de interação dialógica, é possível uma multiplicação de gentes de transformação, o que apressará as mudanças esperanças trazidas pela Educação Popular.

Neste sentido, o indivíduo passa a ser sujeito de direito, protagonizando uma ação consciente no mundo em que está inserido, atuando sempre na perspectiva da transformação da realidade.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54).

Da mesma forma, como não podemos estar no mundo de forma neutra, também não podemos estar com o mundo e com os outros numa situação de neutralidade. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 77). É preciso que usemos as nossas capacidades e conhecimentos para atuarmos de forma transformadora, influenciando também, ao invés de sermos apenas influenciados ou levados por qualquer um ou qualquer situação.

Precisamos implementar mudanças na superação do preconceito, da discriminação, que era combatida abertamente por Freire.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 60).

Não importam os obstáculos que temos a enfrentar, é possível procurarmos uma realidade mais justa e igual. Esta como busca coletiva não pode dispensar as relações de diálogo.

Voltando ao que é pensar certo, o educador deve conduzir o educando a raciocinar, desafiando-o a externar a sua compreensão do que está sendo socializado/comunicado.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p.38).

Desta mesma forma, devemos nos preparar e instigar as pessoas do nosso convívio dialógico escolar a uma abertura a outras “novas” formas de expressões culturais. Freire (1996, p. 60) afirma que “a dialogicidade verdadeira em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Escutar o outro não é apenas escutá-lo no tocante a sua fala verbalizada, mas escutar também o gesto. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119).

Um diálogo onde todos têm direito a fala e a escuta sinaliza amadurecimento intelectual dos envolvidos. E o docente? Este não deve ser autoritário, mas democrático. “[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso* e não *silenciado*, fala” (FREIRE, 1996, p.117). Isso quer dizer que para ensinar precisa-se também estar aberto a novas aprendizagens de conceitos, às colocações feitas pelos próprios educandos que, aprendendo, ensinam.

Corroborando Bobbio, para quem não basta declarar os direitos é necessário a sua efetiva aplicação, Melo Neto (2007, p. 429-440) complementa:

[...] por outro lado, políticas de educação, traduzidas em leis ou preceitos, **reclamam as tantas possibilidades de organização dos trabalhadores e promoção da cidadania (democrática, crítica e ativa)**, dando ênfase aos processos de participação em toda a dimensão da vida (2007, p. 434).

Nesta mesma direção, colaborando com a perspectiva de Melo Neto, a questão que permanece atual e igualmente desafiadora, no campo da educação e dos direitos humanos, é colocada por Rosa Godoy (2007) nos seguintes termos:

Hoje, com a Globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de **como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos**, que comporta determinada(s) visão(visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação (2007 p. 234).

Trazendo para o contexto de nossa pesquisa, os processos educativos e pedagógicos, vivenciados e apreendidos no âmbito da educação Marista são compreendidos como dinâmicas de socialização e de cultura, sob as mais variadas formas, possibilitando aos sujeitos da educação se apropriar das experiências culturais vividas pelo conjunto das experiências humanas com a natureza e entre os membros da espécie, levando-os a conhecer a produção e reprodução de sua existência.

No documento Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), em sua dimensão operacional, ao tratar das chamadas arquiteturas educativas e dos espaços e tempos pedagógicos, concebe um currículo em movimento que busca a construção de uma educação emancipatória na perspectiva apontada anteriormente:

O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a importância das diferenças e da autonomia e contemple as **aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias**.

Portanto, **não são espaços neutros e sempre dizem algo**. Dinâmicos, estão sempre se transformando, se recriando, ganhando novos sentidos à medida que os grupos sociais que neles se estabelecem também vão se modificando.

No tempo de permanência dos sujeitos da escola, criam-se oportunidades de aprendizagens socioculturalmente relevantes e de caráter emancipatório. (MARISTA, Projeto Educativo do Brasil Marista, 2010, p. 92).

E o que seria uma educação de caráter emancipatório, como se apresenta no documento de referência da Rede Marista de Educação Básica? Não há tergiversação, para Melo Neto (2007), a educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios é a *educação popular*. Nesta mesma linha, colabora Gadotti (2015)³⁷, ao afirmar: “Eu não consigo ver Educação em Direitos Humanos que não seja educação popular”. E o que seria uma educação para os direitos humanos – *popular*?

[...] esta pode ser extraída das lutas dos trabalhadores por seus direitos, compreendendo-se popular como algo ou atitude que podem trazer consigo um procedimento que incentive a participação das pessoas, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, para a luta pelos direitos humanos. Popular como medidas ou políticas para ampliação de canais de participação das pessoas. Popular como todo tipo de atitude que possibilite a tomada de decisão da pessoa, ouvindo-se e implementando-se decisões e possibilitando novas formas de intervenção nos seus ambientes de vida. Popular, assim, ***assume um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo***, arrastando para si a dimensão propositivo-ativa de encontro com os direitos das pessoas, com os direitos humanos. Popular como expressão de todo conjunto de atitudes em condições de assumir as lutas do povo e voltadas aos interesses das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas (MELO NETO, 2007, p. 432).

O popular, assim expresso, qualifica a educação popular como fenômeno de produção (trabalho) e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, valorizando sua dimensão coletiva, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

³⁷ Moacir Gadotti, presidente de honra do Instituto Paulo Freire, falando sobre os desafios da Educação Profissional e Tecnológica para os Direitos Humanos e para a Cidadania na última conferência do III Fórum de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), realizada no dia 25/05/2015, no Teatro Guararapes, Centro de Convenções de Pernambuco.

Essa busca por conhecimento e por direitos humanos é o caminho do fazer história, indo ao encontro de novos temas, valores, atitudes e comportamentos. Educação popular como um trabalho humano que se dá em e pela prática do indivíduo, humanizando a natureza e naturalizando. Como metodologia, contribuirá aos protagonistas dos direitos humanos na perspectiva da sistematização, da reorganização de seus conteúdos, bem como de sua reelaboração, encaminhando novas sínteses entre o conhecimento científico e os conhecimentos resultantes das práticas coletivas das classes trabalhadoras.

A questão central que pretendemos aqui colocar, buscando avançar em termos de problematização desta pesquisa, diz respeito às diferentes concepções de cultura que são apropriadas pelos grupos sociais. Neste aspecto, a disputa sociocultural se reveste como uma disputa simbólica em torno dos signos e representações dos bens culturais (BORDIEU, 2005).

A Educação Popular nasceu e se mantém como uma proposta pedagógico-política de grande impacto na promoção e realização dos direitos humanos, especialmente, quando o ser humano é elevado à condição de *sujeito de direitos*.

Kant deixou para a educação o ensinamento de não ser possível analisar e fundamentar de forma não crítica. **Marx** compreende a educação como produto das sociedades e, por essa razão, reproduz a divisão de classes, contribuindo para sua perpetuação. **Gramsci** faz um contraponto a Marx, apresentando sua perspectiva criadora e libertadora da educação, pois se ela é produto da sociedade, pode ser também produtora de sociedade, contribuindo na superação do *status quo*. **Paulo Freire** vai moldar a sua proposta pedagógica nesta tradição, criticando o caráter tradicional da educação como ideologia que reproduz o *status quo* da sociedade, e apresenta uma educação com potencial libertador. Nasce daí a **Educação Popular**.

A educação popular elaborada por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, de que atuando junto aos oprimidos e levando eles à condição de sujeitos da sua libertação, ela está recuperando tanto a humanidade roubada dos oprimidos como a humanidade perdida dos opressores (já tematizado por Hegel na dialética do Senhor x Escravo) e, assim, desenvolve a humanidade como um todo, que no geral é o tom do discurso pedagógico. Porém, este propósito da educação popular, elevado do nível individual para o nível sócio-político, pressupõe um posicionamento político-pedagógico claramente a favor dos sujeitos sociais populares, passando pela articulação e mobilização das classes populares e organizando, assim, uma sociedade que se orienta pelos princípios da democracia, cidadania, solidariedade e, enfim, da justiça.

A concepção tradicional de educação entende que há um conjunto de conhecimento universal, já definido, que se constitui em leis de valor absoluto para a natureza e para a história humana. Logo, nesse caso, a função da educação é conhecer e transmitir essas leis universais de conhecimento para que os desígnios do universo se cumpram. Segundo Marcos Arruda, “esta visão pode ser materialista e dialética, mas é metafísica (hegeliana) pois, toma como ponto de partida as leis universais assumidas como absolutas e definitivas, e o conhecimento delas também assumido como absoluto e definitivo” (ARRUDA, 1986, p. 5-6). Neste caso, resta ao processo educativo conciliar o pensamento com a realidade. Basta conhecer e cumprir o que está estabelecido. Para Sime (1994, p. 88):

A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não compartilham as mesmas opções. Nisto residia grande parte da energia ética e política de então que era partilhada por diferentes setores: propor uma sociedade alternativa e uma maneira de construí-la. No entanto, esta imagem do projeto que se assumiu nos anos 70 e 80 hoje está profundamente questionada. Aconteceram mudanças muito importantes no país e no mundo, assim como no terreno propriamente pedagógico, que exigem uma revisão do projeto histórico.

Aparentemente estaria se realizando a esperança kantiana de um progresso moral da humanidade cuja base seria justamente a existência deste corpus de direitos universais que realizariam o ponto de vista cosmopolita preconizado pelo grande filósofo iluminista alemão. Como afirma Norberto Bobbio (1996):

É fato hoje inquestionável que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, colocou as premissas para transformar os indivíduos singulares e não apenas os Estados, em sujeitos jurídicos de direito internacional, tendo assim, por conseguinte, iniciado a passagem para uma nova fase do direito internacional, a que torna esse direito não apenas o direito de todas as gentes, mas o direito de todos os indivíduos. Essa nova fase do direito internacional não poderia se chamar, em nome de Kant, de direito cosmopolita?

A doutrina dos direitos humanos constituiria assim a expressão da mais alta “consciência moral” que a humanidade jamais alcançou no seu longo processo histórico.

A perspectiva popular na educação em direitos humanos é um campo aberto de possibilidades de construção de novos cenários para os direitos humanos e sua efetiva aplicação na realidade, através da sistematização das diversas práticas, reelaborando suas estratégias e encaminhando novas sínteses a partir dos conhecimentos produzidos pelas experiências coletivas dos sujeitos envolvidos.

A educação popular para os direitos humanos é uma educação política capaz de romper o silêncio das maiorias. Freire (1980) propõe uma educação popular a qual tem por princípio a libertação dos indivíduos que, por meio de um desenvolvimento da consciência, passam a atingir um nível de criticidade e de uma ação cultural diferenciada. Esta esperança se opõe ao desespero que, para Freire (1980, p. 84), “é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele”. O desespero e o silêncio impedem a ação cultural libertadora. Para este autor, “os limites da ação cultural se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. [...] a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio [...]” (FREIRE, 1980, p. 91).

A base política desse tipo de educação para os direitos humanos adquire significado enquanto promotora da superação do silêncio das maiorias (FREIRE, 1983), da preparação intelectual dos trabalhadores, da construção moral dessa classe, para o preparo das maiorias para a capacitação de direção política, da resistência a uma ética do *toma-lá-dá-cá*, enfim, da visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente com a clareza do risco existente do processo criativo e na existência humana de se atuar para as mudanças (MELO NETO, 2007).

Uma educação popular em direitos humanos se realiza na reflexão crítica e na autonomia do indivíduo como sujeito de direitos.

Ao se tornarem reflexivos, os sujeitos ampliam a capacidade de se tornarem autônomos. Conscientizar a sociedade significa desenvolver ações de integração baseadas no respeito a valores fundamentais como os direitos humanos e, sobretudo, reconhecer que os indivíduos devam ser senhores do seu próprio destino (MELO NETO, 2003, p. 60).

As Constituições e os Estatutos do Instituto Marista vão adaptar-se ao contexto das mudanças promovidas pelo Concílio Vaticano II (1961-1966), que apontava para uma igreja mais *humana, solidária e aberta ao mundo contemporâneo*, com espírito ecumênico, menos

clerical e com maior *abertura à participação dos leigos* na vida da igreja. Buscando novos equilíbrios sociais, dialogando com outras expressões religiosas, humanizando um mundo cada vez mais secularizado, sobretudo, no contexto do pós-guerra e da guerra fria. A decisão do Concílio reconhece o direito inalienável à *liberdade religiosa*, em consonância com o valor da dignidade humana.

O forte apelo do Vaticano II à participação dos leigos, para que estes ajudassem a igreja a trilhar os caminhos da Justiça e da Paz, por meio da *Doutrina Social da Igreja*³⁸, buscando mais equilíbrio entre crescimento econômico e desenvolvimento social. O papa João Paulo II, na Encíclica *Redemptor Hominis* (1979), reconheceu o papel das Nações Unidas na defesa dos “objetivos e invioláveis direitos do homem”. Depois do Concílio, a Igreja e, especialmente, as Igrejas da América Latina se engajaram na luta pela promoção dos direitos fundamentais das pessoas e dos povos, por meio do grande movimento de renovação promovido pelas comunidades de base e pela *Teologia da Libertação*.

4.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO COLÉGIO MARISTA PIO X

Em consonância com os documentos citados na presente Declaração da ONU sobre a educação em matéria de direitos humanos (2011), em particular com o texto destacado (artigo 2), estão as DCN de Direitos humanos. Os instrumentos normativos presentes são os Parágrafos 33 e 34 da Declaração de Viena, e os Parágrafos 78 a 82 do seu Programa de Ação de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial Para Educação em Direitos Humanos em sua primeira fase (2005–2009) (ONU, 1998).

O documento A/52/469/Supl. 1 de 20 de outubro de 1997 define a Educação em Direitos Humanos como:

[...] a Educação em Direitos Humanos pode ser definida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso

³⁸ Constituição conciliar *Gaudium e Spes* (Alegrias e Esperanças), promulgada a 7 de dezembro de 1965.

de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 1/2012), ao afirmar a Educação em Direitos Humanos como processo *sistemático e multidimensional*, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos (Art. 4), estabelece:

Art. 5º 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 planetários.

O alcance dos objetivos traçados nos documentos citados orientam os processos e as ações da educação em direitos humanos numa perspectiva que vai além da sua institucionalização, rompendo os limites do currículo e do conteúdo, chegando a um tipo de gestão democrática, incentivando projetos de intervenção na área social, cultural, pastoral, etc. que estimulam a participação, o protagonismo e respeita as liberdades individuais de cada um.

É dessa perspectiva de educação em direitos humanos que o Instituto Marista compartilha e protagoniza, desde os seus documentos fundantes, até os textos mais recentes que incorporaram esta educação e formação em direitos humanos.

O documento projeto Educativo do Brasil Marista (2010) incorpora as conclusões do 21º Capítulo Geral do Instituto Marista (Roma, 2009), como propostas de ação, entre as quais, destacamos: “Promover os direitos das crianças e jovens, empenhando todos os âmbitos de nosso Instituto na defesa desses direitos, ante governos, organizações não governamentais e outras instituições públicas” (p. 25).

Caminhando nesta direção, um grupo de professores, pesquisadores e militantes da luta pelos direitos humanos, vinculados ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, desenvolveram um projeto ousado de *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos (2008)*³⁹, tendo como foco

³⁹ O Projeto *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos* foi apoiado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Em sua execução, o projeto envolveu diversas IES com o intuito de formar polos irradiadores destes

principal a formação dos profissionais da educação e de outras áreas, onde a escola é vista como um espaço estratégico para a formação em direitos humanos. Digo estratégico por compreender a *educação como um direito humano fundamental e condição de possibilidade de acesso aos demais direitos*.

Com isso, concordamos com Bobbio (1982, p. 25) para quem “*o problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los*”.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos permite a construção de conhecimentos e contribui para o exercício da cidadania. Por essa razão, o PNEDH (2006) tornou-se uma das principais referências da política educacional voltada para a promoção da cultura dos direitos humanos. Neste aspecto, a formação continuada dos profissionais da educação, a elaboração de conceitos e metodologias, bem como o aprimoramento dos currículos da educação básica, é um dos caminhos mais eficazes para se atingir o respeito e o reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Precisamos de políticas amplas de educação em direitos humanos que tenha como eixo central a promoção e defesa dos direitos humanos e da democracia, pautadas no respeito e na valorização da diversidade em suas várias formas, o que constituem um desafio para o campo da educação no Brasil.

O documento *Ideário Educativo Marista* (2000) contém os princípios que orientam a vida e o trabalho educativo das unidades socioeducacionais mantidas pelo Instituto dos Irmãos Maristas em todos os lugares em que se estabelece como espaço de formação, no momento de estabelecer prioridades, fixar metas e buscar os meios necessários à sua realização.

Reflete ainda uma determinada *visão de ser humano, de mundo, de religião, de educação*, que se configura no marco de referência para os seus processos pedagógicos e de gestão. Para cada membro que integra ou deseja integrar uma Comunidade Educativa Marista, este é convidado a fazer uma opção clara e comprometida, confrontando suas expectativas pessoais com esse ideário educativo. O Ideário Marista reflete os seguintes temas: Definição

saberes, fomentando novas práticas, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006). O Projeto, sob a coordenação nacional da Profa. Nazaré Zenaide (UFPB), desenvolveu ações para a implementação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino e na sociedade, por meio da capacitação e desenvolvimento de atividades em educação em direitos humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, com o compromisso de uma formação crítica, construindo um pensamento autônomo e de emancipação política.

Institucional; Estilo Formativo; Estilo de Educação; Estruturas de Participação; Projeção Comunitária.

Em sua filosofia, a Escola Marista se empenha na *formação integral do educando*, inspirada nos *princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade*, oportunizando-lhe a conquista da *autonomia intelectual e moral*, o preparo para o *exercício da cidadania* e a *qualificação para o trabalho*.

Em seu referencial teórico, o Projeto Pedagógico Marista (2010) reafirma:

Todo Projeto Pedagógico traz uma concepção política de homem, de sociedade e do que se considera função social da escola. A concepção que norteia a Instituição Marista baseia-se na visão de homem como sujeito histórico, um ser de Deus que caminha para a libertação, um ser que se relaciona consigo, com os outros, com a natureza e com a transcendência. Pressupostos filosófico-antropológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos fornecem subsídios para a compreensão do processo educativo Marista e dos elementos que interferem na práxis educativa.

Ao indicar sua opção pelas teorias progressistas de educação, o referencial teórico do Projeto Educativo Marista (2000, p. 61) justifica que estas

[...] estão de acordo com a proposta educativa Marista, que busca favorecer o desenvolvimento do educando nas dimensões física, estética, ético-valorativa, cognitiva, afetiva, transcendente, comunitária e social, possibilitando-lhe a ***conquista da autonomia e o exercício da plena cidadania***.

Os pressupostos histórico-filosóficos que norteiam a concepção de educação:

A Educação Marista está alicerçada na abordagem educativa de São Marcelino Champagnat, no cultivo de valores, no processo de evangelização, na cultura da solidariedade, na excelência acadêmica, na crença de que todo sujeito tem potencial para aprender, e nos fatos, acontecimentos e circunstâncias que concorrem para a formação integral. Como processo, sistematicamente organizado, visa oportunizar a todos aprender, transformando comportamentos em atitudes construtivas, desenvolvendo o pensar, o agir e o interagir no e com o mundo globalizado (Missão Educativa Marista, 2000, p. 46).

Enquanto espaço de reflexão e formulação da política de promoção do *direito à educação*, especialmente das infâncias e das juventudes, o *4º Congresso Marista de Educação (2012)*⁴⁰ retoma importantes documentos do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, fazendo referências aos documentos legais, especialmente à Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em seus artigos 28 e 29, e com maior ênfase ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com destaque para o artigo 53, sobre o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (1988), em seus artigos 205 a 214.

[...] como titulares do *direito à educação*, crianças, adolescentes e jovens devem ter esse direito garantido em sua totalidade, a partir de critérios que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades e, em particular, que promovam a autonomia progressiva e a participação ativa na construção de uma sociedade justa, fraterna, igualitária e solidária (grifo nosso).

O texto final do 4º Congresso de Educação Marista cita Tomasevski, relatora da ONU para o Direito à Educação de 2001 a 2004:

[...] a educação é direito humano universal, cuja efetividade implica na exigência do cumprimento de obrigações por parte do Estado: cabe a ele tornar a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável a todos. Isso significa garantir educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens; respeitar os princípios da universalidade e não discriminação; assegurar normas mínimas para garantir a qualidade na educação, o respeito à diversidade e os direitos dos educandos e, por fim, garantir adaptação das escolas às necessidades dos alunos;

Citando o Relatório Crianças e Adolescentes em Dados e Estatísticas – CADÊ (Brasil, 2011)⁴¹, o Congresso Marista de Educação (2012) expõe suas preocupações com os números

⁴⁰ O 4º Congresso Marista de Educação, edição internacional, aconteceu no período de 17 a 20 de julho de 2012, em São Paulo, com o tema: “*Espaçotempos e Horizontes na Educação das Infâncias e Juventudes*”.

⁴¹ O CADÊ 2011 é um relatório de monitoramento com foco nos direitos da criança e do adolescente, fortalecendo o controle social das políticas. Elaborado pela Sociedade Brasileira de Defesa da Criança e do Adolescente (SBDCA) e do Fórum Nacional DCA. Teve como Instituição Realizadora do Relatório o *Instituto Marista de Assistência Social – IMAS*. A composição dos indicadores por dimensões leva em consideração às áreas temáticas relacionadas à garantia de direitos e à consonância com os princípios estabelecidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e efetivação da doutrina de proteção integral. *Demografia, Cidadania, Saúde, Educação, Habitação, Economia, Justiça, Participação e Legislação*, são alguns dos indicadores analisados.

apresentados com relação ao acesso à educação de crianças e adolescentes, o uso das tecnologias da informação e comunicação, e a promoção e garantia de direitos.

Chamamos assim atenção para a indigna condição a que estão submetidas milhões de crianças brasileiras, que são privadas de contextos de desenvolvimento adequado e saudável e sofrem com a marca do abandono e da exclusão e apontamos a necessidade de intensificar esforços para produzir as transformações na direção da garantia do direito à educação para todos e todas! (CADÊ, 2011, p.42)

Em suas recomendações, Carta Aberta às autoridades brasileiras, no 4º Congresso Marista de Educação (2012), assim se pronuncia:

A garantia de espaços para a participação da sociedade civil na formulação e avaliação das políticas públicas de educação, condição imprescindível para assegurar avanços emancipatórios em prol da garantia dos direitos das infâncias e juventudes. A adoção de estratégias de intervenção frente à violência nas escolas, na perspectiva dos direitos humanos, que considerem as causas e evitem a criminalização de crianças, adolescentes e jovens, fomentando a cultura da paz e do respeito à vida;

Tais princípios filosóficos incorporados à Educação Marista estão apoiados legalmente nas normativas da ***Constituição Federal de 1988*** e na ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996***, de acordo com os seguintes textos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o ***exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho***. (Grifo nosso)

A visão de educação marista leva em conta princípios da Teologia da Libertação e as dimensões interculturais presentes na Educação em Direitos Humanos:

A Escola Marista pressupõe a construção de uma sociedade justa e solidária, onde todos vivam em fraternidade, possibilitando a acolhida, o perdão, a união, a participação; onde todos tenham direito à vida, ao trabalho, à

alimentação, à saúde, à moradia, à educação, à liberdade, ao lazer, ao esporte, à religião e a sua prática; onde haja respeito à cultura e aos valores próprios de cada região; onde todos tenham direito ao conhecimento, à expressão criativa, desenvolvendo o espírito crítico para um posicionamento coerente perante a realidade (MARISTA, Projeto Educativo Marista, 2010, p.61).

O *direito à educação* é uma área rica em debates, que ganha espaço a cada dia. Atualmente, pode-se considerar que quase não há países em que a educação não seja considerada um direito garantido em lei. A esse respeito, acrescenta Bobbio (1992, p. 75):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Com esse mesmo entendimento, porém numa visão mais ampla, numa definição a respeito da abrangência do conteúdo do direito à educação: Para Monteiro (2003, p. 769):

O direito à educação é um direito de “toda pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação.

Por se tratar de um direito reconhecido, é preciso que seja assegurado. Para isso, tem-se de garantir que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. Observem-se as opiniões de alguns autores da área da educação, reafirmando sua premência. Vieira (2001, p. 14) ressalta que:

Com relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição brasileira, a educação irrompe o fundamento da política social, que só alcança maior abrangência durante o século XX.

Esses direitos, expressos em leis, são frutos de processos democráticos que indicam o *reconhecimento da cidadania* dessas pessoas. Nessa perspectiva, Vieira (2001) ressalta esse mesmo posicionamento, discorrendo acerca da conquista da cidadania:

Por outro lado, é certo que os *direitos de cidadania* historicamente nascem na sociedade, que nascem entre os trabalhadores, entre os miseráveis, entre os despossuídos. Eles reivindicam seus direitos e conseguem ao longo de mais de dois séculos para cá alcançar alguns deles.

Cury (2002, p. 259) expressa o seguinte:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é preservado.

Dessa forma, pretende contribuir para a construção de uma pessoa comprometida com a transformação da sociedade, tendo como fundamentos os valores cristãos, vivenciados através do diálogo, do respeito mútuo, da convivência fraterna, das ações solidárias, com liberdade e responsabilidade.

4.2.1 Educação em Direitos Humanos como componente curricular da Educação Básica no Colégio Marista Pio X

Com a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista, o passo seguinte foi a criação das novas **Matrizes Curriculares para a Educação Básica**. Este processo iniciou no ano de 2007, sendo finalizado em fevereiro de 2010, com a inclusão de um conjunto de disciplinas que passaram a integrar a parte diversificada do currículo, de formação humanística e cristã, incluindo o componente de Educação em Direitos Humanos no 9º ano do Ensino Fundamental. O documento explicita de forma clara:

Em ampliação às diversas oportunidades formativas que compõem o currículo dos colégios maristas **introduziremos na Malha Curricular, a partir de 2012, o componente curricular de Educação em Direitos Humanos, para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.** Além desta perspectiva, o processo educativo marista deve considerar os conflitos no ambiente educacional como oportunidades pedagógicas, uma vez que por meio deles podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos (MARISTA, Matrizes Curriculares da Educação Marista, 2010, p.19, grifo nosso).

Encontramos no Projeto Educativo do Brasil Marista que a construção do currículo é um processo coletivo. Isto é, ele não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo. Os currículos, de acordo com o documento, são pensados de maneira a ultrapassar as concepções cientificistas e prescritivas, não se constituem, portanto, como natural, fixos, absolutos, mas são uma síntese resultante da tomada de decisão dos sujeitos da educação, dos espaçostempos de aprendizagens.

Fruto do resultado de um trabalho conjunto, participativo e dinâmico de planejamento institucional, a elaboração das Matrizes envolveu diferentes atores em um movimento amplo de pesquisas, diálogos interdisciplinares, análises sistêmicas e atitudes inovadoras. Elas são ponto de partida e não de chegada. A partir desse referencial e, em diálogo com as demais disciplinas já instituídas no currículo, os educadores de cada unidade constituirão um processo coletivo de construção educativa.

O novo componente curricular de Educação em Direitos Humanos é parte integrante das Matrizes Curriculares para Novos Campos do Conhecimento, apresentado e aprovado no dia 10 de fevereiro de 2012, pela Província Marista do Brasil Centro Norte, mantenedora dos Centros de Educação Marista, Colégio Marista Pio X de João Pessoa, buscando dar ampla ressignificação ao currículo da educação básica com base no Projeto Educativo do Brasil Marista, com as diretrizes pedagógicas comuns a todas as unidades de ensino que integram o Brasil Marista.

QUADRO I

DCN (Resolução CNE/CP n. 01/2012)	Projeto Educativo do Brasil Marista (2010)	Matriz Curricular Marista (2010)
Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação - transversalidade, vivência e globalidade; VII - sustentabilidade socioambiental.	Princípios da Educação Marista: 1. Educação de qualidade como direito fundamental; 2. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura de paz; 3. Educação integral e a construção de subjetividades; 4. Infâncias, adolescências e juventudes: um compromisso com as subjetividades e culturas; 5. Multiculturalidade e processo de significação; 6. Cidadania planetária como compromisso político-político; 7. Currículo em movimento.	* Currículo integrado: Áreas de conhecimento, componentes curriculares, conteúdos interdisciplinares; * Metodologias curriculares: projetos e sequência didática, trabalho com projetos e projetos de intervenção social; Múltiplas linguagens, mídias e tecnologias;
Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados	Arquiteturas educativas: espaços e tempos pedagógicos: • Ambiente escolar • Estruturas pedagógicas • Grupos e sujeitos sociais • Formação continuada • Solidariedade • Acessibilidade •	Inclusão de novos componentes curriculares em 2012: • <i>Sustentabilidade,</i> • <i>Educação em Direitos Humanos,</i> • <i>Iniciação Científica,</i> • <i>Educação Patrimonial,</i> • <i>Ética Relacional e Urbanidade,</i> • <i>Brasilidade, Arte e Cultura, Indicadores Sociais, Análise de Dados e Probabilidade,</i>

interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.		<i>Cultura Religiosa,</i> • <i>Culturas Contemporâneas, Política e Economia</i>
Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.		

O desenvolvimento de uma cultura de direitos pressupõe um processo de diálogo entre os DH e todos os demais saberes, metodologias e práticas de formação, pois,

[...] pressupõe um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas dessa área (SILVA, 2010, p. 53).

De acordo com a concepção de currículo adotada na pedagogia Marista,

[...] os componentes curriculares constituem uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados (MARISTA, Projeto Educativo, 2010, p. 90).

As Matrizes Curriculares apontam referenciais para o planejamento dos professores a fim de que as novas disciplinas na Educação Básica sejam contextualizadas e problematizadas diante de um cenário de mudanças, exigindo novos conhecimentos e novas metodologias por parte dos professores.

Alinhadas às diretrizes educacionais do Projeto Educativo, o Brasil Marista centrou esforços na elaboração das *Tessituras do Currículo Marista*, por meio de um processo dialógico com a participação de educadores das três Províncias do Brasil Marista.

As *Matrizes Curriculares* concebem o currículo como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (TESSITURAS DO CURRÍCULO MARISTA, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, o componente curricular “Educação em Direitos Humanos” aparece como disciplina na Matriz Curricular Marista (ANEXO A), cuja ementa consta da Evolução histórica dos direitos humanos (das revoluções burguesas aos movimentos sociais); Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos (documentos da ONU e OEA) e o Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos (ECA, Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto do Torcedor, PNE, entre outros).

Dessa forma, Dias e Porto (2010) argumentam a favor do currículo crítico que tem como fundamento a teoria crítica e que seja norteado pelos Direitos Humanos. Por isso, o currículo não pode ser considerado um instrumento neutro, mas sim político, que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural. [...] como política cultural, focaliza as diversidades de cultura, ou multiculturalismo, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade,

classe social, e analisa os discursos e os textos explícitos ou ocultos nos ambientes escolares e não escolares (2010, p. 55).

Para Freire (1997), a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem?

Porto e Dias (2013, p. 22) “ênfatiza que a pedagogia freireana ajuda-nos a compreender, de forma clara, a opção política em favor daqueles sempre tiveram seus direitos negados ou subtraídos e, assim, fazer a nossa opção política”. Assim, consideramos que a inclusão da Educação em Direitos Humanos aparece nas Escolas Maristas antes da DCN de EDH aprovada pela Resolução n. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação. Sobre a contribuição da EDH, encontramos o seguinte depoimento:

Se eu puder resumir a contribuição desta disciplina, diria que é a formação de sujeitos críticos e comprometidos com as transformações de mundo que os cerca, sujeitos capazes de reivindicar não somente os seus direitos, mas também os direitos de seus semelhantes (Depoimento da professora de EDH da Rede Marista).

A Educação em Direitos Humanos acontece, segundo o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), dentro dos *espaçotempos*⁴² da educação que são polissêmicos, pois se realizam na multiplicidade de sentidos e formas, na pluralidade cultural e regional nos muitos Brasis e nas tramas sociais que os constituem. “A educação marista, empenhada na luta por justiça e por estrutura de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos e cria oportunidades para seu acesso a *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais” (MARISTA, Projeto Educativo, 2010, p. 21).

Nesse contexto, a EDH intervém por meio de uma **mediação pedagógico-pacificadora**, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem.

⁴² O termo *espaçotempo* é utilizado como um *continuum* de modo inter-relacionado. É uma expressão usada no Projeto Educativo para caracterizar a escola Marista, porque a mesma se materializa num tempo e lugar localizado, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista.

As escolas maristas são *espaçotempos* privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Em sua dimensão operacional, o Projeto Educativo do Brasil Marista orienta a materialização das políticas institucionais e, de acordo com a opção **político-pedagógico-pastorais**, as escolas maristas assumem diversas configurações, entre essas está o ***espaçotempo do aprendizado político e ético: da pedagogia da negociação e dos acordos, da interação com a diferença***. É também uma perspectiva mediadora e propositiva de normas e regras de convivência que garantem a criança, ao jovem e ao adolescente o seu direito de ser e de se expressar no respeito ao outro e à coletividade.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012) recomendam a formação para a vida e a convivência. O indivíduo pode e deve, por meio da EDH, **adotar uma posição de sujeito de direitos e assim reconhecer que o outro também o é**, em uma troca mútua de respeito e reciprocidade. Dessa maneira, é possível evitar alguns tipos de violência – como o *bullying*.

Dialogando com essa perspectiva, o Projeto Educativo Marista (2010, p. 69), ainda dentro do **espaçotempo do aprendizado político e ético**, convoca todos os envolvidos com o processo educacional ao exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocritica, a colocar-se no lugar do outro (alteridade) na busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos demonstrar a relevância e a emergência de se educar em e para os direitos humanos. Assim, traçamos o nosso objetivo, considerando o contexto da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, onde foi analisado o processo de inclusão da EDH como disciplina no currículo da Educação Básica do Colégio Marista Pio X, em João Pessoa.

Numa perspectiva crítica dos direitos humanos, construímos uma linha do tempo que nos apresentasse um quadro geral desta luta por direitos, aí incluído o direito à educação como um direito humano fundamental. Dessa maneira, foi possível e, ao mesmo tempo, necessário aos objetivos desta pesquisa, construir uma linha do tempo com as normativas internacionais, quando foram destacadas a *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*, a *Conferência e Programa de Viena (1993)*, até chegarmos a *Década para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004)*, o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH (2005/2014)*.

A partir daí, foi possível contextualizarmos a política de Educação em Direitos Humanos no Brasil, que começou com a promulgação da Constituição Federal de 1998, considerada uma carta de direitos; depois as diretrizes da educação nacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei.9.394/96), passando pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006) e o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (Decreto nº 7.037/2009), até chegarmos às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (Resolução nº 1/2012).

Foi neste contexto que localizamos os documentos oficiais do Instituto Marista e da União Marista do Brasil – Umbrasil, em especial o *Projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares Maristas, ambos de 2010*, referências importantes para a inclusão da Educação em Direitos Humanos como disciplina curricular na Rede Marista de Educação Básica; chegando ao ponto fulcral de nossa pesquisa, de análise documental com estudo de caso, sobre a experiência da EDH no Colégio Marista Pio X, em João Pessoa (PB), ministrada no 9º ano do Ensino Fundamental desde 2012.

A partir das premissas levantadas, formulamos alguns pressupostos nos quais os documentos fundantes do Instituto Marista e a inserção social na esfera pública da cidadania demonstraram o compromisso com a defesa do direito à educação como direito humano

fundamental; as ações pedagógicas e de gestão desenvolvidas no âmbito do Colégio Marista Pio X, antes das normativas legais de EDH, já estão presentes concepções e práticas fundadas nos Direitos Humanos, estimulando a participação cidadã de sujeitos de direitos, seja por meio dos conteúdos específicos e ou transversais que atravessam todo o currículo da Educação Básica, seja em suas práticas socioeducativas presentes nas atividades pedagógicas, pastorais, culturais e esportivas, vivenciadas de modo integrado como princípios da educação marista.

Em nossas análises, encontramos diversos pontos em comum entre a pedagogia Marista, intuída pelo Padre Champagnat (século XVIII), e a pedagogia do amor e da esperança proposta por Freire. Consideramos Champagnat e Freire verdadeiros educadores; eles foram profundamente movidos pelo sentimento de amorosidade e pelo desejo profundo de mudança da realidade. Na atualidade e no protagonismo político proposto pelo jeito próprio de educar da pedagogia marista, firmada em seus princípios educativos, está presente a grande influência e colaboração do pensamento e das ideias da pedagogia freireana. Uma educação mediada pelo amor, pelo diálogo, pelo respeito à diversidade, incentivadora de relações respeitadas, principalmente entre educadores e educandos, incentivadora da criatividade dos educandos, promotora de uma cultura de paz e solidariedade, que desvela (denúncia) práticas educativas autoritárias, e revela (anuncia) uma educação baseada no amor, a grande força das verdadeiras mudanças.

Em nosso processo de investigação e estudo sobre o processo histórico-filosófico da educação em direitos humanos, particularmente no capítulo quatro, quando, recuperamos o período histórico de profundas mudanças promovidas pelo pensamento da Teologia da Libertação, especialmente sua influência na igreja latino-americana, contribuindo para que a mesma fosse uma Igreja encarnada e comprometida com o homem-mundo e presente em seu processo de conscientização e historicidade. Por essa razão, educadores populares, religiosos e militantes de esquerda se inspiraram na pedagogia freireana e seus conceitos que colocam em movimento ideias novas e de esperança para construir novas relações sociais e um novo jeito de ser igreja povo a caminho de sua humanização e libertação. *“Igreja é povo que se organiza, gente oprimida buscando libertação...”* eram cantos populares que faziam parte das comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em suas lutas e caminhadas.

Esta realidade chega à educação com profundas colaborações e relações de cumplicidade e tensão entre a teologia e a pedagogia numa perspectiva de mudanças de

paradigmas e de posicionamentos políticos, tendo nas ideias do educador Paulo Freire uma nova síntese deste momento.

Empregamos em nossa metodologia, como critério para escolha e análise dos textos e documentos, o instrumento da interpretação e a análise de conteúdo. Como parâmetro, cotejamos os documentos que foram analisados, tendo por base o Plano de Ação do Programa Mundial de EDH da ONU para a Educação Básica e a Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal de meninos e meninas entre 10 e 14 anos de idade do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), centro de referência nesta área para a América Latina.

Sem perder de vista os documentos legais e o processo de institucionalização da educação em direitos humanos, e as comunicações institucionais da Rede Marista de Educação Básica (documentos e relatórios oficiais; cartas e circulares provinciais; publicações e periódicos; entrevistas e artigos publicados; plano de gestão institucional e plano curricular do componente EDH, entre outros), sob uma perspectiva hermenêutica, analisamos os textos de maneira não dogmática e limitada, buscando a compreensão e apreensão dos processos de embate e disputa estabelecidos, recolhendo e separando os elementos efetivamente relevantes para cumprimento das hipótese e dos objetivos desta pesquisa.

Atentos e cientes de nossa responsabilidade na interpretação das informações e dos dados recolhidos, sem abdicar do rigor e da qualidade do trabalho científico, buscamos não ficar reféns da palidez de uma pretensa razão instrumental técnica ou esquemática, optamos pela liberdade de interpretar e intuir caminhos e possibilidades sempre abertas para este tipo de instrumento de análise. Essa convicção se cristaliza a partir da contribuição da professora Bardin (1997, p. 43) ao observar que

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Na análise dos documentos, concluímos que a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e espiritual. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação diante dos conflitos, no protagonismo, em

atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e significação do mundo. A pedagogia marista é, enfim, a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas.

Fruto do resultado de um trabalho conjunto, participativo e dinâmico de planejamento institucional, a elaboração das Matrizes envolveu diferentes atores em um movimento amplo de pesquisas, diálogos interdisciplinares, análises sistêmicas e atitudes inovadoras. Elas são ponto de partida e não de chegada. A partir desse referencial e em diálogo com as demais disciplinas já instituídas no currículo os educadores de cada unidade, constituíram um processo coletivo de construção educativa.

O novo componente curricular de Educação em Direitos Humanos como parte integrante das Matrizes Curriculares para Novos Campos do Conhecimento foi apresentado e aprovado no dia 10 de fevereiro de 2012, pela Província Marista do Brasil Centro Norte, mantenedora dos Centros de Educação Marista, Colégio Marista Pio X de João Pessoa, buscando dar ampla ressignificação ao currículo da educação básica com base no Projeto Educativo do Brasil Marista, com as diretrizes pedagógicas comuns a todas as unidades de ensino que integram o Brasil Marista.

A função pedagógica da mediação e do diálogo permite concluir que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade.

A escola constitui um espaço e tempo privilegiado para cultura de promoção de Educação em Direitos Humanos, sendo a Educação em Direitos Humanos em si um Direito. O objetivo é promover a dignidade da pessoa humana, como ressaltados nos princípios do Projeto Educativo do Brasil Marista, que recomendam a participação dos educandos em “atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade” (2010, p. 89), bem como, educar “na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, amorosidade e o respeito”. Assim, os Direitos Humanos como frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

A luta pela Educação em Direitos Humanos é parte da luta pela efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, especialmente dos movimentos de resistência articulados com os projetos de libertação dos regimes ditatoriais na América Latina. Entretanto, em que pese todo esse contexto de mobilização e movimentação para a concretização do Estado Democrático de Direito, notamos que ainda persiste um distanciamento entre o sistema protetivo e a realidade da maioria da população brasileira. O contexto nacional, historicamente, profundamente marcado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, em que a ênfase é dada aos direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.

Dentre seus princípios referenciais, a educação em direitos humanos compreende a educação básica, como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais, através de políticas públicas que garantam a sua qualidade. Um outro princípio de referência diz respeito ao papel fundamental da escola na construção de uma cultura de direitos humanos, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas;

A educação em direitos humanos não é uma política isolada e, como tal, precisa estar articulada com outras políticas de inclusão e respeito às diferenças, como o combate do racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.

Na medida em que os direitos foram sendo conquistados e afirmados em mecanismos de proteção, desdobraram-se no campo da política educacional novos arranjos educacionais. Povos e grupos como indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, LGBT, juventude, entre outros, que historicamente foram alijados e ou inseridos no processo educacional. Entretanto, com o reconhecimento dos direitos no plano internacional e nacional é que foram abertos caminhos para políticas e práticas educacionais de caráter inclusivo (RODINO, 2009).

O Colégio Marista Pio X não ensina direitos humanos, integra e promove ações de cidadania, colaborando de forma efetiva para a incidência política dos direitos humanos (Trabalho Infantil, Projeto Social, EDH, Tráfico de Seres Humanos, Bullying, Ações Afirmativas, entre outros). As publicações e os conteúdos em EDH, fundados nos Direitos Humanos, explicitam temas de Direitos Humanos dentro do seu compromisso histórico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARBUÉS, Ir. Benito. **Caminhar em paz, mas depressa**. Circulares dos Superiores Gerais, v. XXX. Roma, Casa Generalizia, 1997.

ARROYO, M. G. Los colectivos depauperados repolitizan los Currícula. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el Curriculum**. Madrid: Morata, 2010a, p. 128-148.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil. Contribuição dos Irmãos Maristas**. Vol. 4: Novos rumos da obra de Champagnat no Brasil (1972-1997). (Obra comemorativa do centenário da presença marista no Brasil). São Paulo: SIMAR, 2005.

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: GODOY, Rosa E Outros. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 313-334.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____, Leonardo. **A Teologia da Libertação Balanços e Perspectivas**. São Paulo: Ática, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília: SEDH/MJ, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília: SEDH/MJ, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil. 3. ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da

Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: SEDH/MJ, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>.

CANDAU, V. *Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas*. In: CANDAU, V. e SACAVINO, S (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 c, p. 72-99.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

_____. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré. (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB Ed., 1999. p. 13-25.

COMPARATO, Fábio Konder. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 2. 1993, Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, ONU, 1993.

CURY, C.R.J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DELORS, Jacques et alii. **Educação: um tesouro a descobrir**. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 1996).

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.

_____. Educação com Ênfase em Direitos Humanos – **Salto Para O Futuro** – TV Escola - Ano XXIII - Boletim 24 - Novembro 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13130724-DireitosHumanos.pdf>

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Justiça e Paz**. Memórias da Comissão de São Paulo. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação: diálogos** (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

_____. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.e. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora, UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 6ª e. Rio de Janeiro: Coleção Leitura, Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIBELLINI, Rosino. **A Teologia no século XX**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2. ed., Brasília: MMA, 2006. 128 p.

MARISTAS. Documento do XIX Capítulo Geral, Roma, 1993. Disponível em versão eletrônica, no site <http://www.champagnat.org>

MARISTA. **Conclusões do XXI Capítulo Geral**: Corações novos para um mundo novo, Roma, 8 de setembro a 10 de outubro de 2009. (Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista), 2010.

_____. **Vozes do Fogo**: Mensagem da II Assembleia Internacional da Missão Marista. Nairóbi, 16-27 de setembro de 2014.

MARISTA. Irmãos Maristas: Centenários no Brasil. São Paulo: FTD, 1997.

_____. Irmãos Maristas. Presença Marista no mundo. 2014. Disponível em <<http://champagnat.org/202>>. Acesso: julho de 2015

MC LAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: Lom, 2006. p. 346 -358.

MAGENDZO, Abraham; DELPIANO, A. **La Escuela Formal, el Curriculum Escolar y los Derechos Humanos**. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del Cono Sur, 1986.

_____, A. *Human Rights in Latin America: a retrospective and prospective view*. Trabalho apresentado no Segunda Conferência Internacional do Movimento de Direitos Humanos no mundo árabe. Cairo: outubro, 2000.

MELO NETO, José Francisco. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy.et.al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 429-440.

_____, José Francisco de, in BRENNAND, Edna Gusmão de Góes (ORG.). **O labirinto da educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MAIA, Luciano Mariz. Tortura no Brasil: a banalidade do mal. In: **Direitos Humanos: Os desafios do Século XXI**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. P.165 – 201.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, um projeto para o nosso tempo. Comissão Internacional de Educação Marista, Roma,1998. Edição em Português para Brasil e Angola, Belo Horizonte, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª ed. São Paulo: Cortez/Brasília/UNESCO, 2004.

MONTEIRO, A. R. **O pão do direito à Educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p.763-789, set. 2003.

ONU. Declaração sobre a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível no site <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 10.07.2015

_____. Declaração e Programa de Ação de Viena, Viena, 1993. Disponível no site <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 10.07.2015

_____. Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Disponível no site <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 10.07.2015.

_____. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação, Aprovada na 31ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2001. Disponível no site <http://www.direitoshumanos.usp.br> – Acesso em 10.07.2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e**

culturais: Protocolo de San Salvador. Assinado na Assembleia Geral da ONU, 18.º Período Ordinário de Sessões. El Salvador, 1988.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PROJETO EDUCATIVO do Brasil Marista: *nosso jeito de conceber a Educação Básica* / União Marista do Brasil – Brasília: UMBRASIL, 2010.

RODINO, Ana Maria. Educación, derechos humanos y inclusión social. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Costa Rica: Universidad Estatal de Educación a Distancia, 2009. (mimeo)

SACAVINO, Suzana Beatriz; **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et Alli/Novamérica/APOENA, 2009.

_____. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, V. e SACAVINO, S. (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 36-48.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma *concepção multicultural* de *direitos humanos*. In: Reconhecer para Libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461

SALVADOR, Ângelo S. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40 ed. Polêmicas do Nosso Tempo. SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Recife, 2011.

SILVEIRA, Ir. Luiz. **Guia das Escolas**. In O Segundo Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria: 1852-1853-1854. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1994.

_____. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos. Entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVA, Rosa Maria Godoy.et.al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 245-273. 2007.

_____. Introdução. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, p. 15 – 25. 2007.

SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **O mar se abriu. Trinta anos de teologia na América-Latina.** São Paulo: Soter; Loyola, 2000.

WEIS, Carlos. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais. In: *Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade.* São Paulo: Centro de Estudos, 2000.

TREVISAN, A; TREVISAN, F. **Os desafios da Gestão Financeira, nos bastidores da Educação Brasileira: A gestão vista por dentro.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

TURÚ, Emili. **Alguns sonhos para o futuro das IES Maristas.** In: REVISTA DE FORMAÇÃO SOCIAL, v.247, p. 393-418, out. 2010.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional.** Caderno CEDES, Campinas, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antônio Gili (Orgs.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores – fundamentos históricos-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 676. 2008

_____. Análise da prática de Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Projeto Unicidadania/Editora Universitária/UFPB, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR MARISTA DE EDH

Desenvolvido a partir de três eixos distintos:

1. A evolução histórica dos Direitos Humanos

- A afirmação histórica dos Direitos Humanos ao longo do tempo a partir da Magna Carta de 1215;
- Revoluções Burguesas, Primeira Guerra Mundial: formação da Liga das Nações, Segunda Guerra Mundial, Movimento dos Direitos Cívicos.

2. O Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos

- Com recorte a partir da II Guerra Mundial e suas consequências no que toca a relativização da soberania em prol da proteção dos Direitos Humanos.
- Estudo da estrutura e funcionamento das Nações Unidas - ONU: Assembleia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Agências especializadas.... (Simulação da Mini ONU - experiência de muito protagonismo dos alunos)

3. O Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos

- Com recorte a partir da Ditadura Militar, redemocratização, Constituição Federal (art. 5), princípios fundamentais da república: dignidade da pessoa humana;
- Princípios de igualdade (com ênfase na igualdade de gênero, igualdade racial, cotas sociais);
- Separação de Poderes, funções do executivo, legislativo e judiciário (o último com júri simulado ou levo os alunos para assistirem a julgamento no tribunal do júri.) - Análise de algumas leis especiais: ECA, Lei Maria da Penha, Estatuto do Idoso, Estatuto do Torcedor, PNE, etc.

ANEXO B – QUADRO COM DOCUMENTOS CONSULTADOS

Documentos Nacionais	Documentos da Escola	Plano de Ação Curricular
Resolução CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012, que Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Regimento Interno do Colégio Marista Pio X , com alterações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução nº 231/2006 do CEE/PB , de 21 de setembro de 2006, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba nº 13.339, de 03 de outubro de 2006	Plano de Curso do Componente Curricular consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Educação em Direitos Humanos , em Direitos Humanos (DNEDH/2012).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/1996)	Autorização para o Funcionamento da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Colégio Marista Pio X , mantido pela União Norte Brasileira de Educação e Cultura – UNBEC, renovada, respectivamente pelas Resoluções nº 195, 196 e 197/2012 do CEE/PB , de 26 de julho de 2012, do Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba nº 15.005, de 04 de agosto de 2012.	Matrizes Curriculares do Brasil Marista , organizados a partir dos conteúdos nucleares e suas macrocompetências.
Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014)	Projeto Político Pedagógico , intitulado Projeto Educativo do Brasil Marista, nosso jeito de conceber a Educação Básica , produzido pela União Marista do Brasil – UMBRASIL, em 2010.	Referencial Teórico da Educação em Direitos Humanos
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006)	PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA	EDH na Educação Básica (Princípios e Diretrizes)
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009)	PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA	
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 , Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.)	Diretrizes Curriculares do Brasil Marista	Diretriz X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

ANEXO C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012⁴³

*Estabelece Diretrizes Nacionais para a
Educação em Direitos Humanos.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, 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.

§ 1º 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.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

⁴³ Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º 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.

Art. 5º 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.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

ANEXO C: LISTA DE FIGURAS



FIGURA1: POSSE DE LIDERANÇAS MARISTAS DO GRÊMIO MIRIM E GRÊMIO MARISTA DO COLÉGIO PIO X – 2013.



FIGURA 2: ATIVIDADE DE EDH: “CHÁ COM PROSA: DIREITOS HUMANOS EM PAUTA”. TEMAS DISCUTIDOS EM 2014: PARTICIPAÇÃO CIDADÃ, TRAFICO DE SERES HUMANOS E REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL.



FIGURA 3: MARISTA PIO X INTEGRA O FÓRUM ESTADUAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA PARAÍBA – FEPETI. CAMPANHA “CARTÃO VERMELHO AO TRABALHO INFANTIL”, 2014.



FIGURA 4: ATO DE LANÇAMENTO DA CAMPANHA DO FEPETI, NO PÁTIO DO COLÉGIO MARSIAPIO X – 2014.



FIGURA 5: UMA ESCOLA EM PASTORAL - ARTICULANDO EDUCAÇÃO, CULTURA E VALORES.



FIGURA 6: VERSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PASTORAL DAS ESCOLAS MARISTAS, 2000.



FIGURA 7: PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA (2010) E DIRETRIZES CURRICULARES MARISTAS (2012)



FIGURA 8: MISSÃO INTERNACIONAL MARISTA DE SOLIDARIEDADE (2012).



FIGURA 9: 1º SEMINÁRIO MARISTA DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO (2014).



FIGURA 10: AÇÕES DE DIREITOS HUMANOS: CONAE E ECA (2014).

