

Conjuntura histórica e sociopolítica da Educação em Direitos Humanos no ensino superior do Brasil

Luciana Santos Lenoir¹

Silvana Mendes Cordeiro²

Luci Helena Silva Martins³

Resumo: Os fundamentos sociopolíticos e as diretrizes metodológicas que estruturaram a Educação em Direitos Humanos no Brasil foram estabelecidos mediante o propósito de conscientização e construção de ações delineadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana e o combate à intolerância diante das disparidades pertinentes aos estratos das sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, o presente trabalho expõe o histórico sociopolítico da construção dos instrumentos normativos e estratégicos que determinaram os fundamentos teórico-metodológicos dos valores e das práticas na Educação em Direitos Humanos no caso específico do Brasil. Evidenciam-se, no plano político-institucional, as diretrizes brasileiras que delinearam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado em 1993 e revisado em 2007, como também, os preceitos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estruturadas em 2012, por meio do Conselho Nacional de Educação/MEC, homologadas pela Resolução CNE/CP/01/2012 e mediante o Parecer CNE/CP/08/2012. Reforça-se que tais diretrizes orientaram as instituições educacionais públicas e privadas na construção e execução de políticas que expõem os conteúdos referentes aos Direitos Humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos. Trata-se de uma investigação que revela, por meio de levantamento bibliográfico e reflexão crítica, os parâmetros didáticos que compõem a inserção dos conteúdos voltados para os Direitos Humanos como componentes curriculares, especialmente, do Ensino Superior tendo em vista reconhecer a condução das competências e habilidades que promovem os princípios democráticos e, concomitantemente, conduzem ações para o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Ensino Superior

1. Aspectos históricos e jurídicos que conduziram à aplicação da Educação em Direitos Humanos no Brasil

Análises da trajetória que conduziu à implantação e aplicação da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil exigem a compreensão dos diferentes contextos sociopolíticos nacionais e transnacionais que determinaram seus fundamentos metodológicos. Revela-se, portanto, a necessidade de recorrer às abordagens teóricas e nomológicas que constituíram as diretrizes institucionais que orientaram, fomentaram e consolidaram a Educação em Direitos Humanos como uma política pública. De acordo com Benevides, Amorim e Rego (2018), a fertilidade de discussões acerca dos direitos

¹ Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros – FACIT, Brasil, Lucianalenoir74@gmail.com

² Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros – FACIT, Brasil, prof.silvanamendes@gmail.com

³ Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Brasil, lucihelenam@yahoo.com.br

humanos em conteúdos que envolvem a agenda política brasileira pode ser interpretada como uma estratégia central na esfera das políticas públicas sociais. Os autores consideram que há um número significativo de experiências governamentais e da sociedade civil direcionadas para instrumentos que envolvem a operacionalização dos direitos humanos.

Em 1970 desencadeou-se no Brasil e em outros países da América Latina, o processo de resistência à ditadura por intermédio da transição para a democracia, tal fato é considerado como um marco histórico que desencadeou ações voltadas para os direitos humanos na agenda política, social, cultural. Conforme Tosi, Ferreira e Zenaide (2016), as denominadas Comissões de Justiça e Paz; os Centros de Defesa dos Direitos Humanos; os Centros de Educação Popular das Dioceses e das comunidades de base da Igreja Católica e os movimentos de renovação dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais foram responsáveis por redimensionar a prática e os códigos dos direitos que envolviam operários, mulheres, indígenas, negros e sem terra. Trata-se de um movimento que disseminou o processo Constituinte de 1987 e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, os direitos humanos tornaram-se os pilares éticos, jurídicos e políticos que reordenaram a estrutura da sociedade brasileira.

Conforme Dallari (2007), tal condição simboliza a ruptura do ultraindividualismo presente na sociedade brasileira e que justificava a então inexistência de pressões verdadeiramente eficientes para manifestar contra os privilégios injustos. O autor indica que houve uma espécie de “mudança qualitativa” da sociedade, uma fase que subjugou o individualismo egoísta e fez com que emergissem princípios de solidariedade. Salienta-se que embora determinados analistas políticos exponham uma desmobilização do povo após a Constituinte, é perceptível que houve uma reorganização da sociedade brasileira, uma vez que elevou-se o número de Associações de ordens diversas. Desde então, desenvolveram-se práticas políticas apoiadas em direitos constitucionais que buscam as dimensões participativas no contexto das decisões políticas.

Nesse sentido, revela-se que a Carta Magna de 1988 institucionalizada após o período ditatorial, foi o instrumento que consagrou a expressão dos anseios de liberdade e democracia da nação e o mecanismo legítimo, de preceitos jurídicos, capaz de expressar os anseios por liberdade, justiça social e proteção da dignidade humana. Considera-se que as transformações políticas que conduziram à democratização são oriundas da intensa pressão política ordenada pelos movimentos sociais. Conforme Viola e Zenaide (2016), a reorganização da sociedade civil tornou-se capaz de converter a estrutura das forças hegemônicas e alterar o perfil de um Estado autoritário que passou a comprometer-se com a instalação da democracia, ainda que reduzida em termos de representatividade.

Em contrapartida, mesmo que o texto da Constituição de 1988 evidencie os anseios de uma sociedade heterogênea e delineada por ambivalências, há a tendência em expor fatores de influência social que não podem ser desconsiderados. Há, segundo Dallari (2007), a manutenção de uma herança

colonial de caráter negativo, em que preservam-se as características substanciais de dominação das elites conservadoras e reacionárias. O autor destaca a perpetuação de segmentos socialmente inferiorizados, estigmatizados em decorrência de suas características étnicas e culturais e dos acentuados desniveis regionais e sociais. São circunstâncias históricas vinculadas aos fatores políticos e que refletem as condições econômicas. Desse modo, o autor considera que no Brasil há a manutenção estratégica de um desnível regional, em que territórios são determinados conforme suas diferenças. Evidenciam-se, portanto, aqueles rotulados como pobres e “atrasados”, especialmente nas regiões norte e nordeste, e os que são interpretados como “desenvolvidos”, “modernos” e “dinâmicos”, em que há um número expressivo de oportunidades de trabalho e ascensão social, demarcados nas regiões sul e centro-sul do país.

Considera-se que a liberdade almejada e ampliada nas dimensões democráticas é incapaz de outorgar certezas alusivas aos direitos humanos. Na verdade, expõe e amplitude e complexidade de suas configurações. A correlação instantânea dos direitos humanos com uma pauta desperta elementos significativos que induzem ao ativismo político e estimulam conquistas normativas. É, portanto, como propulsora para a inserção de parcelas da população em esferas de debates e negociação, capazes de abranger espaços de racionalidade pública. Nesse sentido, a luta por direitos revela a práxis de uma sociedade que busca pela racionalidade e que seja capaz de construir condições de elevação do ser humano.

No que tange ao ordenamento das questões voltadas para a EDH no Brasil, é válido destacar as ações conectadas à América Latina. Em 1983 ocorreram o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos e o I Seminário Interamericano acerca da “*Educación en Derechos Humanos*” realizados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA), sediado em Costa Rica. Já em 1984, o Chile foi responsável por promover o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de 1990 efetivou-se, em Santiago do Chile, o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos. Ressalta-se que no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990 são concebidas as seguintes ações:

- Criação do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/Universidade de Brasília – UNB, em 1986;
- Criação do Núcleo de Estudos da Violência – NEV/Universidade de São Paulo – USP, em 1987;
- Instauração das Comissões de Direitos Humanos: Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 1989;
- Instauração da Comissão de Direitos Humanos da USP, em 1997;
- Formulação da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco UFPE, formulada em 1998;

- Implantação da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe – UFS, em 1998.

Identifica-se que no Brasil, a década de 1990 é marcada por um direcionamento de um conjunto de atividades nacionais e supranacionais com a intenção de promover a cultura de direitos e, também, a cultura dos direitos humanos que, paralelamente, conduzem à constituição de uma pedagogia dos direitos humanos. São consolidadas três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos. No que tange à educação é estabelecida e promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 2001, o Plano Nacional de Educação. Em consonância, são estruturadas as políticas de ações afirmativas⁴. Em 2007, aprova-se a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos.

A partir de 1990, as temáticas que abrangem os direitos humanos foram ressaltadas em decorrência do final da guerra fria, fato que permitiu uma espécie a emergência dos direitos humanos, que até então encontravam-se delimitados pelas correntes lógicas dos dois blocos contrapostos. Já com o processo de globalização e o avanço das políticas econômicas neoliberais, há um realinhamento das relações entre nações e povos que resulta na concentração da riqueza que desencadeia o aprofundamento das desigualdades e da exclusão social, aspectos que afetam, substancialmente, a justiça distributiva e a paz. Nesse cenário, acumulam-se aspectos inquietantes no que tange às violações de direitos humanos, seja no âmbito dos direitos civis e políticos⁵, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que evidenciam um potencial desajuste entre os avanços alcançados no plano jurídico-institucional e a aplicabilidade dos direitos.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas. Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar:

- a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos/ãs comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a

⁴ São consideradas como ações afirmativas os mecanismos de concretização da igualdade material destinados aos indivíduos historicamente desfavorecidos. Referem-se, portanto, às políticas públicas que enfatizam estratos sociais desprovidos do acesso aos direitos sociais, especialmente, nas esferas da educação e ao do trabalho. Tais políticas permitem transformações de cunho cultural e psicopedagógico que suplantam do imaginário coletivo o paradigma de subordinação e inferioridade de determinados grupos sociais.

⁵ Faz-se necessário diferenciar que os direitos fundamentais da cidadania são estruturados em três categorias: civis, políticos e sociais. Os civis são demarcados pelos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. São capazes de assegurar as possibilidades de escolhas na esfera pessoal. No que concerne aos políticos, considera-se que são aqueles vinculados aos níveis de participação política do cidadão. Já os sociais são interpretados como aqueles que buscam garantir ao indivíduo a sua participação na riqueza coletiva que materializa-se mediante o direito à saúde, à educação, à alimentação e a um trabalho digno, dentre outros.

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); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (BRASIL, 2007, pp. 21-22).

Enfatiza-se que em 2001, durante a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo em Durban, foi apresentado o documento oficial brasileiro que sustentou a adoção de políticas de ações afirmativas destinadas à população afrodescendente, condizentes às áreas da educação e trabalho. Estabeleceram-se, assim, medidas que viabilizassem a estrutura de políticas e planos de promoção da igualdade material, de caráter substantivo. De acordo com Piovesan (2008) tal documento indicou a aquiescência de medidas pertinentes às ações afirmativas tendo em vista permitir e garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, como também a adoção, em licitações públicas, de critérios de desempate que elencassem afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

Nas recomendações estabelecidas durante a Conferência de Durban, expôs-se a relevância dos Estados em priorizar ações afirmativas, como prática compensatória para amenizar as condições discriminatórias carregadas historicamente daqueles considerados como vítimas de diferentes formas de intolerância. A autora aponta que durante o processo pós-Durban houve a intensificação das discussões acerca da fixação de cotas para afrodescendentes em universidades e do denominado Estatuto da Igualdade Racial.

Desse modo, em 2002 estabeleceu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas que considerou parâmetros de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência. No mesmo período, inaugurou-se também o Programa Diversidade na Universidade, difundido mediante a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que promovessem ações de inclusão no âmbito universitário. Nesse momento, são implementados novos mecanismos que se coadunam com os princípios dos direitos humanos, tais como os Programas de cotas para afrodescendentes em universidades; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, instituída em 2003 e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Além disso, adiciona-se o Estatuto da Igualdade Racial, que, pelo período de dez anos, propõe: a fixação de cotas raciais para cargos da administração pública federal e estadual; a valorização da herança cultural afrodescendente na história nacional; cota para a participação de afrodescendentes em propagandas, filmes e programas; a inserção

do quesito "cor/raça" no sistema de saúde; a reserva de vagas para afrodescendentes e povos indígenas em universidades federais; a composição étnico-racial de empresas como critério para desempate em licitações públicas; e o dever de adotar programas de promoção de igualdade racial às empresas que se beneficiam de incentivos governamentais (Piovesan, 2008, p. 893).

No contexto brasileiro, as discussões referentes às ações afirmativas tendem a desencadear controvérsias, uma vez que há grupos que sustentam a ideia de que as mesmas refletem uma violação de direitos e outros que acreditam que tratam-se de uma possibilidade jurídica ou até mesmo um direito. Nesse sentido, Piovesan (2008) pondera que o anteprojeto de Convenção Interamericana contra o Racismo e toda forma de Discriminação e Intolerância, proposto pelo Brasil no âmbito da OEA, considera como dever dos Estados de empregar mecanismos ou políticas públicas de ação afirmativa e de incentivar a sua adoção na esfera privada. A autora relata que o debate público concernente às ações afirmativas no Brasil é fomentado por cinco eixos de análises que expõem dilemas e tensões.

A primeira vertente estrutura-se pela reflexão acerca da "igualdade formal *versus* igualdade material". Aqueles que opõem-se às ações afirmativas consideram que elas sejam atentatórias ao princípio da igualdade formal, uma vez que limitam-se ao paradigma de que "todos são iguais perante a lei", as que empregam medidas que seriam discriminatórias.

A segunda tensão explorada por Piovesan (2008) trata a dicotomia condizente às políticas universalistas *versus* políticas focadas, situação alimentada pela concepção de que as ações afirmativas exigem políticas focadas, destinadas a grupos específicos considerados como socialmente vulneráveis. Tal fato desencadearia a fragilização das políticas universalistas. Em contrapartida, não há elementos que impeçam a adoção de políticas universalistas concomitantes às políticas focadas. Considera-se, ainda, que adoção de políticas universalistas é insuficiente para a redução das históricas desigualdades raciais.

A terceira crítica abrange os beneficiários das políticas afirmativas, estabelecidos por intermédio de parâmetros de "classe social" e "raça/etnia". Revelam-se, assim, as incongruências que contornam a estrutura social brasileira configurada por um lado considerado como branco pobre, e outro afrodescendente de classe média. "Ora, a complexa realidade brasileira vê-se marcada por um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um ciclo vicioso, em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão" (Piovesan, 2008, p. 894).

Já a quarta tensão é pertinente ao argumento de que as ações afirmativas ocasionariam a "racialização" da sociedade brasileira por intermédio da desagregação entre brancos e afrodescendentes, fato que potencializaria as hostilidades raciais. Todavia, no caso do Brasil, se raça e etnia foram critérios utilizados continuamente para excluir afrodescendentes, serão adotados de modo reverso tendo em vista a inclusão.

O quinto dilema abordado Piovesan (2008), expõe que as cotas para afrodescendentes em universidades inferem-se à autonomia universitária e à meritocracia. No entanto, constata-se que o impacto das cotas não estaria delimitado ao binômio inclusão/exclusão, mas permitiria configurar a diversidade no contexto acadêmico. Desse modo, as cotas romperiam com a tendência histórica demarcada pelas universidades brasileiras como territórios brancos, por meio da contínua “inserção de afrodescendentes, com suas crenças e culturas, o que em muito contribuiria para uma formação discente aberta à diversidade e pluralidade” (Piovesan, 2008, p. 894).

Na concepção de Candau (2007), a retórica dos direitos humanos na contemporaneidade fundamenta-se por características polissêmicas que envolvem, concomitantemente, o modo de compreensão e a aplicabilidade da EDH. Nessa perspectiva, a autora destaca que há dois enfoques que precisam ser considerados. É válido ponderar que a autora considera que são duas perspectivas que atuam conjuntamente e que não encontram-se em estado puro. Contudo, faz-se necessário diferenciar a matriz ideológica predominante em cada proposta e, especialmente, determinar os contextos em que pretendem operacionalizar-se as ações educativas.

A primeira proposta é delineada pela ideologia neoliberal que direciona as tendências que tratam os direitos humanos como ações estratégicas que visam “melhorar” a sociedade diante dos paradigmas vigentes, com a ausência de questionamentos. São ações que potencializam os direitos individuais e os aspectos éticos, além dos direitos civis e políticos reduzidos à participação nas eleições. Candau (2007) reforça que concentram-se aqui temas que oscilam entre as abordagens dicotômicas que exploram a discriminação racial e de gênero, tolerância, violência, segurança, drogas, infância e adolescência, como também meio ambiente. Os elementos que compõem a cidadania são traçados pela formação de sujeitos produtores e empreendedores que são, concomitantemente, consumidores. Nos parâmetros pedagógicos, incorporam temáticas exploratórias dos Direitos Humanos ao currículo escolar, mediante instrumentos construtivistas e das dimensões transversais que privilegiam elementos de caráter psicossocial, afetivo, interacionista e experiencial.

Na segunda proposta, Candau (2007) explora a presença de uma percepção dialética, de linhagem contra-hegemônica, que defende os direitos humanos como mediadores para a construção de um projeto alternativo de sociedade conduzido por elementos de inclusão, sustentabilidade e pluralidade. Nesse sentido, explora a concepção de cidadania coletiva que favorece a participação da sociedade civil, destaca os atores sociais deveras comprometidos com a transformação social e estimula o empoderamento dos grupos sociais e culturais historicamente marginalizados. A autora aponta que os direitos políticos não são aqui evidenciados como meros rituais eleitorais que tendem a ser explorados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. O foco das atenções concentra-se na interrelação entre os direitos de primeira, segunda e terceira geração⁶ e é proposta a construção de uma quarta geração

⁶ Trata-se da classificação elaborada pelo jurista francês Karel Vasak em que são determinadas três gerações distintas que reúnem os direitos humanos. São considerações alicerçadas pelos ideais que

norteada pelos aspectos condicionantes do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. São salientados os direitos sociais e econômicos como os pilares que viabilizam os direitos civis e políticos. Conforme a autora mencionada, aqui emergem as abordagens pertinentes ao desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição de terra, concentração de renda, dívida social, pluralidade cultural, segurança social e ecologia. Na dimensão pedagógica, defende a transversalidade, mas com destaque à interdisciplinaridade ao explorar “temas geradores”. Caracteriza-se, portanto, mediante questões socioculturais, afetivas, experienciais e estruturais do processo educativo que são conduzidas pela pedagogia crítica e fundamenta-se, na percepção psicopedagógica, pelo construtivismo sociocultural.

2. Educação em direitos humanos no ensino superior do Brasil

Pressupõe-se que no contexto de uma cultura democrática há o estímulo aos indivíduos que estão em processo de formação educacional para que sejam conduzidos a pensar por si mesmos, fato que requer a adoção de práticas alusivas à autonomia, ao desenvolvimento humano⁷ e ao esclarecimento. Reconhece-se, também, que a prática da liberdade é exercida mediante estímulos contínuos das práticas comunicativas e dialogais, além de habilidades e competências sustentadas pela consciência crítica, por instrumentos de participação. Destaca-se que diante de cenários que expressam amplas violações aos direitos humanos, é insuficiente sustentar parâmetros legais e sistemas jurídicos, sem que os valores sobre os quais estruturam-se não sejam deveras reconhecidos pelos indivíduos e pela sociedade de um modo geral.

As análises de Tavares (2007) demonstram que há uma relação peculiar entre educação e direitos humanos. Para a autora, a educação é a trajetória que conduz a qualquer transformação social desejável em um processo democrático. Desse modo, a educação em direitos humanos é elemento essencial que permite sensibilização e conscientização acerca da relevância do ser humano. Verifica-se que na atualidade apresenta-se como um instrumento que conduz à construção da formação cidadã, assim como na afirmação dos direitos humanos.

balizaram a Revolução Francesa de 1789. Desse modo, os Direitos de Primeira Geração condizem à concepção de liberdade derivada do individualismo liberal. São oriundos das transformações concebidas pelas revoluções inglesa, americana e francesa dos séculos XVII e XVIII e conduzidos pela ideia de abstenção do Estado em favor das liberdades individuais. Já os da Segunda Geração são delineados pelos princípios de igualdade, uma vez que contemplam os aspectos voltados para os direitos sociais. São considerados como uma forma de reação das desigualdades sociais permeadas no processo de desenvolvimento capitalista. Os da Terceira Geração referem-se à concepção de fraternidade compatível à dimensão da solidariedade prevista pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tal Geração revela, portanto, as questões mais urgentes nas últimas décadas que englobam os instrumentos para o exercício da cidadania e os quesitos para efetivação dos princípios democráticos.

⁷ A concepção de desenvolvimento humano abordado pressupõe que sejam garantidas à sociedade ou à nação condições adequadas que incorporem oportunidades liberdades tendo em vista o desenvolvimento individual e social. Ultrapassam, portanto, os aspectos conceituais restritivos do caráter econômico. Trata-se de um conjunto de ações básicas que fundamentam-se em assegurar qualidade de vida e justiça social por intermédio de liberdades substantivas.

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (Tavares, 2007, pp. 488-489).

Considera-se que o direito à educação é configurado como um direito humano fundamental reconhecido mediante o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais – PIDESC, de 1966, em seu artigo 13 e, também, perante a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26. Ademais, a Constituição Federal do Brasil de 1988, estabelece em seu artigo 6, a educação como direito social, além de ser tratado como direito cultural.

De acordo com Benevides, Amorim e Rego (2018), as abordagens pertinentes à EDH são relativamente recentes diante das agendas que remetem às políticas públicas brasileiras. Segundo as autoras e o autor citados, há uma densa discussão propagada pelos agentes públicos e pela sociedade civil acerca da vinculação entre os componentes dos direitos humanos e a esfera educacional. Já Maués e Weyl (2007) consideram que a EDH traduz-se em constante pesquisa que ultrapassa as pautas normativas, uma vez que permite ampliar os processos de compreensão acerca do humano, da sua natureza, da sua cultura, das suas normas como extensão que engloba as suas vivências e expectativas.

A EDH baseia-se em elementos de ordem pluridimensional do sujeito de direitos e permite a promoção dos espaços de ensino-aprendizagem como prática reflexiva de cunho crítico. É a correlação entre direitos conquistados e o movimento da sociedade que sustenta os processos de reconhecimento de novos direitos, fato que direciona à ideia de que no arcabouço histórico da composição dos direitos humanos encontram-se os conteúdos e as motivações que estruturam a própria EDH.

O que vem a ser a EDH? Em primeiro lugar, antes de mais nada, uma socialização cultural regulada pela Ética, por valores centrados na dignidade de todo ser humano. Não é demais reiterar isso, pois todos/as nós precisamos internalizar, subjetivar essa cultura. Em outros termos, trata-se de uma nova regulação social, bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o poder (Estado) e o lucro (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humano como sujeito de dignidade; ou melhor, só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder

e o mercado excluem a maioria porque são vinculados a grupos sociais cuja afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão. Propondo-se a realizar a emancipação humana, a EDH socializa uma concepção abrangente e de universalidade, daí a sua transversalidade, que não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico, não pertence a nenhuma área do conhecimento (Silveira, 2016, p. 160).

No cenário educacional brasileiro, desde a promulgação da Lei 9.394/96, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e suas subsequentes regulamentações, observam-se uma expressiva e contínua reconfiguração. Em 2003, iniciou-se o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH conjecturado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH⁸ que então era composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, além de organismos internacionais. Salienta-se que a primeira versão do PNEDH buscou direcionar a implementação de políticas, programas e ações imiscuídas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Com a divulgação do PNDEH em 2004, foram promovidos debates em contextos internacional, nacional, regional e estadual. No decorrer de 2005 desencadearam-se encontros estaduais tendo em vista difundir o PNEDH, cujos quais possibilitaram a participação coletiva da sociedade civil para elencar adequações que aperfeiçoassem e ampliassem os conteúdos do referido documento.⁹ No ano de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH foram aprovadas pelo Ministério da Educação em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰.

As diretrizes têm como fundamento 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 (BRASIL, 2013, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 mediante estabelecimento do Estado Democrático foi responsável por estimular a participação das Instituições de Ensino Superior – IES na construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, mediante instrumentos que

⁸ Estabelecido por meio da Portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR. A implementação do PNEDH requereu um Termo de Cooperação entre a SEDH, a UNESCO e a Agência Brasileira de Cooperação – ABC. Diante das metas estabelecidas no PNEDH elaborou-se um plano de ação que estabeleceu diretrizes e ações de curto e médio prazos em que a responsabilidade executiva foi delegada à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos da SEDH, por meio do monitoramento do CNEDH.

⁹ Conforme exposto, o PNEDH foi lançado em 2003, porém sua versão final foi divulgada em 2006. Os conteúdos que compõem o documento em questão são salvaguardados pelos fundamentos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMDH (2005-2014).

¹⁰ O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade (BRASIL, 2007, p. 37).

viabilizem a interdisciplinaridade que, por conseguinte, vinculam-se às diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. A inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária estabeleceu o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos por meio de programas e projetos de extensão que englobam instrumentos de capacitação, assessoria e realização de eventos relacionados às áreas de ensino e pesquisa.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2007, pp. 38-39).

Nessa perspectiva, Bittar (2007) explana que a EDH no ensino superior requer práticas pedagógicas sustentadas pela ação comunicativa, em que são consideradas competências e habilidades direcionadas à aproximação da dinâmica da vida para dentro da sala de aula e à superação da distância entre docente e aluno. O autor salienta a necessidade de que o docente desenvolva uma identidade socrática, que seja capaz de estimular o diálogo, criar procedimentos e métodos de interação e buscar a interação criativa. Ponderase, portanto, que o diálogo deve ser estimulado por intermédio do “modo de socrático” de desenvolver problemas morais.

Desse modo, a dimensão histórico-crítica da EDH é mediada por meio do diálogo com o currículo, como também pela capacidade de questionar os fundamentos que regem os padrões de socialização e por permitir a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o envolvimento da universidade com as temáticas transversais dos direitos humanos tem como foco a formação e a produção do conhecimento, mediante a articulação entre demandas sociais e a emergência de políticas públicas.

Para Carbonari (2016), a proposta de educar em direitos humanos na educação superior requer considerar uma série de desafios concretos relacionados à formação de sujeitos de direitos em dimensão integral ou multidimensional. Nesse sentido, o autor determina três aspectos que fundamentam a educação em direitos humanos no que condiz à formação superior: a memória, a verdade e a justiça.

Não há formação integral sem memória, assim como não há direitos humanos sem memória! A memória é constitutiva do modo de vida no qual se situam e se fazem os sujeitos em interação com o ambiente (natural e cultural) e com os outros humanos (não contra eles). A memória é constitutiva da historicidade (da temporalidade e da finitude), mas também da possibilidade de transcendência a ela. Este desafio exige uma nova compreensão do tempo, superando perspectivas lineares e que alargam por demais o futuro em detrimento do passado e do presente. Reforçar a memória não é sinônimo de reafirmação pura e simples da tradição; pelo contrário, é compreender o passado como parte constitutiva do presente e do futuro. Por outro lado, não é sacrificar o passado e o presente em nome de um futuro largo e de progresso; pelo contrário, é compreender o presente como exercício de realização do “já-não” e do “ainda-não” que fazem parte das práticas atuais (Carbonari, 2016, p. 107).

Verifica-se, enfim, que a singularidade da educação alicerçada pelos direitos humanos abrange a dupla face que é capaz de encadear. Benevides, Amorim e Rego (2018) sustentam a ideia de que é considerada tanto como um direito humano, como é por meio dela que outros direitos são reconhecidos,

garantidos e fortalecidos. Compreende-se que é um direito que direciona outros, desde a gênese indivisível dos direitos, como potencializador, aspecto que propõe o fortalecimento da capacidade crítica, política e cidadã. É também por meio da educação que torna-se possível partilhar os conhecimentos socialmente componentes da humanidade e cristalizar outros no alcance de uma sociedade justa e emancipada.

Considerações finais

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada como o alicerce jurídico que sustentou a institucionalização dos direitos humanos no Brasil. Considera-se que a consolidação do Estado Democrático de Direito foi responsável por estabelecer princípios de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana e pluralismo político. Compreende-se a educação como mecanismo estratégico que contribui para reconfigurar comportamentos direcionados pelo respeito e pela consolidação da cultura dos direitos humanos.

A produção de legislações fundamentadas pelo PNDH e o PNEDH, assim como as políticas de ações afirmativas são reconhecidas como mecanismos que visam à efetivação dos direitos humanos. Além disso, a partir de 1990 a educação superior no Brasil estruturou-se por transformações que envolveram expansão do sistema de educação superior por meio, especialmente, das políticas de ações afirmativas. São ações reveladas no processo de redemocratização, uma vez que expressou a amplitude do acesso à educação superior do Brasil e a busca por efetivação dos direitos humanos, especialmente quanto às reservas de vagas aos estudantes de baixa renda e aos autodeclarados como pretos.

Todavia, apesar de toda legislação vigente e que foram conquistadas mediante lutas estabelecidas historicamente, há desafios que permeiam as práticas da EDH no ensino superior, especialmente, pela resistência em aplicar conteúdos de ordem interdisciplinar. Destaca-se que a perspectiva interdisciplinar ultrapassa a concepção de que há uma mera aglutinação das contribuições individuais de várias ciências. São necessárias interrelações capazes de integrar conceitos, como também diálogos epistemológicos e metodológicos.

As correlações entre democracia, cidadania e direitos humanos estão presentes em diferentes abordagens que envolvem os rumos da educação no Brasil, no entanto, a prática, não se manifesta como eficaz, uma vez em que há a prevalência de paradigmas que perpetuam valores discriminatórios disseminados historicamente. A desconstrução dos mesmos tendo em vista alterar a realidade de educadores/as e educandos/as ainda requer esforço e persistência, apesar de iniciativas relevantes permeadas por ações democráticas e cidadãs em diferentes contextos educacionais.

Referências bibliográficas

- Benevides, Marinina G., Amorim, Rosendo D. & Rego, Ernny C. (2018). Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Revista Contexto & Educação*, 33(104), 291-322.
- Bittar, Eduardo C. B. (2007). Educação e metodologia para os direitos humanos: um discurso. In R. G. Silveira, A. Dias, L Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 313-334). João Pessoa: Editora Universitária.
- BRASIL (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- BRASIL (2013). *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Candau, Vera M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. In R. G. Silveira, A. Dias, L Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-412). João Pessoa: Editora Universitária.
- Carbonari, Paulo C. (2016). Por que educar em direitos humanos na educação superior? Diagnóstico, razões e desafios. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 99-111). João Pessoa: CCTA.
- Dallari, Dalmo A. (2007). O Brasil rumo à sociedade justa. In R. G. Silveira, A. Dias, L Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 29-50). João Pessoa: Editora Universitária.
- Maués, António, & Weyl, Paulo (2007). Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In R. G. Silveira, A. Dias, L Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 103-115). João Pessoa: Editora Universitária.
- Piovesan, Flávia (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 16, 3, 887-896.
- Silveira, Rosa M. G. (2016). Educação em direitos humanos e currículo. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos*

humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas (pp. 156-170). João Pessoa: CCTA.

Tavares, Celma (2007). Educar em direitos humanos, desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In R. G. Silveira, A. Dias, L Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 487-504). João Pessoa: Editora Universitária.

Tosi, Giuseppe, Ferreira, Lúcia F. G., & Zenaide, Maria N. (2016). Introdução. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 1-25). João Pessoa: CCTA.

Viola, Solon, & Zenaide, Maria N. (2016). A carência dos direitos humanos e os direitos da democracia. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 238-262). João Pessoa: CCTA.