



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA

LAURA MARIA FERREIRA MOREIRA

OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES: SUBSÍDIOS PARA A ATENÇÃO DOCENTE À CONDIÇÃO DOS
ALUNOS IMPACTADOS POR SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

SÃO PAULO
2024

LAURA MARIA FERREIRA MOREIRA

**OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES: SUBSÍDIOS PARA A ATENÇÃO DOCENTE À CONDIÇÃO DOS
ALUNOS IMPACTADOS POR SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Uninove, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Linha de pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana

SÃO PAULO

2024

Moreira, Laura Maria Ferreira.

Os direitos humanos fundamentais na formação dos educadores: subsídios para a atenção docente à condição dos alunos impactados por situação de violência doméstica. / Laura Maria Ferreira Moreira. 2024.

136 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

MOREIRA, Laura Maria Ferreira. **Os Direitos Humanos fundamentais na formação dos educadores**: Subsídios para a atenção docente à condição dos alunos impactados por situação de violência doméstica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. São Paulo, 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino

Orientador

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Examinador 1: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Examinador 2: Prof. Dr. Francisco Evangelista

Examinador 3: Profa. Dra. Marcia do Carmo Fusaro

Examinador 4: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

Aprovado em: 04/09/2024

**Termo de Autorização
para Publicação**

Tipo de documento

(X) Tese () Dissertação () TCC () Outros:

Identificação do documento

Campus / Pólo: VERGUEIRO

Curso: _Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): **LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA**

Autora: RA: 621250178

Nome: LAURA MARIA FERREIRA MOREIRA

Título do trabalho: **OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: SUBSÍDIOS PARA A ATENÇÃO DOCENTE À CONDIÇÃO DOS ALUNOS IMPACTADOS POR SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Título estrangeiro: FUNDAMENTAL HUMAN RIGHTS IN THE TRAINING OF EDUCATORS: SUBSIDIES FOR TEACHING ATTENTION TO THE CONDITION OF STUDENTS IMPACTED BY A SITUATION OF DOMESTIC VIOLENCE ERECHOS HUMANOS FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES: SUBSIDIOS PARA LA DOCENCIA EN LA ATENCIÓN A LA CONDICIÓN DE ESTUDIANTES IMPACTADOS POR UNA SITUACIÓN DE VIOLENCIA DOMÉSTICA

Orientador: _ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

Nº de páginas: 136 Anexos: _NÃO HÁ

Formato: (X) Impresso (X) Digital

Data da defesa: 04/09/2024

AUTORIZAÇÃO

"Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a lei nº 9610/98, autorizo a Associação Nove de Julho, mantenedora da UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, estabelecida na Rua Diamantina, 302, Vila Maria, na cidade e Estado de São Paulo, inscrita no CNPJ nº 43.374.768/0001-38 a disponibilizar gratuitamente o texto integral, por prazo indeterminado sem o pagamento de qualquer contraprestação, em sua página eletrônica mantida na Internet. A título de divulgação da produção científica, podendo a obra ser lida e/ou impressa por todos aqueles que a acessarem pela Internet."

São Paulo, 31/05/2024



Autora: LAURA MARIA FERREIRA MOREIRA

Dedico este trabalho à minha mãe (in memoriam), que infelizmente a covid 19 a levou em 2020. Uma mulher inspiradora, forte, que sempre esteve ao meu lado, e a quem devo tudo que sei. Uma figura de grande importância em minha vida, um grande amor, uma grande mulher que me ensinou a sorrir e ter fé mesmo nos momentos de dor, passando força e trazendo alegria. O resultado desse trabalho e de todas as minhas conquistas eu dedico a ti Mãe. (Bença?).

AGRADECIMENTOS

A Deus, Universo ou Criador, por cada amanhecer, por cada noite bem dormida, pela dádiva da vida, pelas inúmeras oportunidades de amadurecimento, pela realização deste sonho de avançar academicamente e hoje cursar Doutorado e por me permitir permanecer trilhando os caminhos do Direito e da Educação.

Ao meu marido, Tito, por permanecer ao meu lado nessa árdua caminhada, pelo amor a mim dedicado, pelo apoio incondicional e não só pela compreensão, mas pelo companheirismo nas ausências durante as aulas e durante as madrugadas entregues à pesquisa. Sempre ao meu lado, ajudando com comidinhas quentinhas, dentre tantos outros atos de amor.

Aos meus filhos, Lygia, Júnior e Lauro que nunca deixaram de acreditar em mim, e sempre estiveram ao meu lado me dando a força necessária para continuar e seguir os meus objetivos. Especialmente aos meus netos: Guilherme, Henrique, Daniel e Nicolas – estes últimos são a minha razão de viver. Obrigada por serem meus filhos, e netinhos amados, é gratificante e recompensador poder dedicar um trabalho, fruto de grande esforço a vocês.

Aos meus irmãos, Caio (*in memoriam*), Ica e Carla, aos familiares, aos meus cunhados, cunhadas, noras e sogra querida. Quero dedicar também um agradecimento a uma pessoa muito especial na minha jornada, a amiga Neide, que jamais mediu esforços para me empurrar para frente neste e em tantos outros projetos.

Não poderia deixar de atribuir destaque à dedicação, carinho e atenção que a Uninove me dedicou, na presteza dos atendimentos da secretaria. Gratidão aos colegas de jornada, nesse Doutorado, sem o apoio e a troca tudo seria mais difícil. Em especial aos amigos, Patrícia, Elvis e José Humberto.

Um agradecimento aos que me dedicaram atenção, carinho e saber: orientador Professor Dr. Antônio Joaquim Severino, às Profas. Cleide Almeida e Elaine Teresinha. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, na pessoa de seu diretor, Prof. Dr. José Eustáquio Romão. À Universidade Nove de Julho – UNINOVE, por me acolher como aluna, doutoranda, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, mediante bolsa de estudos, sem a qual esse sonho não se realizaria.

*“Vem, vamos embora, que esperar não é
saber, quem sabe faz a hora, não espera
acontecer.”*

(Geraldo Vandré)

RESUMO

A tese desenvolve análise e reflexão, de uma perspectiva teórica de cunho filosófico-educacional, sobre a necessidade e a relevância da inclusão de conteúdos formativos relacionados aos direitos humanos na proposta curricular de formação pedagógica dos profissionais da educação, nos cursos de Licenciatura, com destaque para aqueles que vão atuar na educação básica. Partindo do pressuposto que a proposta curricular é mediação privilegiada para a formação educacional, defende a presença de componentes vinculados à sensibilização dos futuros profissionais a essa temática, para que possam abordar, de forma adequada, as situações de violação dos direitos humanos vividas em sala de aula. A problemática emerge justamente da constatação da reiterada ocorrência dessas situações no contexto escolar da educação básica e da dificuldade que as equipes escolares encontram para lidar pedagogicamente com as mesmas. Por outro lado, identifica-se limitada presença de componentes formativos destinados a despertar essa sensibilização, nas grades curriculares de cursos de Licenciatura. A hipótese defendida é de que integrar o ensino de Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura aumenta a capacidade dos professores em identificar e lidar com sinais de violência doméstica e escolar entre alunos do ensino básico. A investigação apoia-se em revisão de literatura temática especializada e na análise de documentos legais e acadêmicos e se alicerça em categorias teóricas do campo da filosofia da educação. Espera-se como resultado a configuração de subsídios para uma proposta de adensamento da formação de professores bem como para assegurar o exercício dos direitos fundamentais dos educandos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Formação docente; Violência doméstica.

ABSTRACT

The thesis develops an analysis and reflection, from a theoretical perspective of a philosophical-educational nature, on the need and relevance of including training content related to human rights in the curricular proposal for the pedagogical training of education professionals, in degree courses, with emphasis on those who will work in basic education. Based on the assumption that the curricular proposal is a privileged mediation for educational training, it advocates the presence of components linked to sensitizing future professionals to this issue, so that they can adequately address situations of human rights violations experienced in the classroom. The problem arises precisely from the repeated occurrence of these situations in the context of basic education and the difficulty that school teams find in dealing with them pedagogically. On the other hand, there is a limited presence of training components aimed at raising this awareness in the curricula of degree courses. The hypothesis is that integrating the teaching of human rights into degree courses increases teachers' ability to identify and deal with signs of domestic and school violence among elementary school pupils. The research is based on a review of specialized thematic literature and an analysis of legal and academic documents, and is based on theoretical categories from the field of philosophy of education. As a result, it is hoped to provide support for a proposal to improve teacher training and to ensure that students exercise their fundamental rights.

Keywords: Human rights; Human rights education; Teacher training; Domestic violence.

Resumen

La tesis desarrolla el análisis y la reflexión, desde una perspectiva teórica de carácter filosófico-educativo, sobre la necesidad y pertinencia de incluir contenidos formativos relacionados con los derechos humanos en la propuesta curricular para la formación pedagógica de los profesionales de la educación, en las carreras de Licenciatura, con énfasis en para quienes trabajarán en la educación básica. Partiendo del supuesto de que la propuesta curricular es una mediación privilegiada para la formación educativa, defiende la presencia de componentes vinculados a la sensibilización de los futuros profesionales sobre este tema, para que puedan abordar adecuadamente situaciones de violación de derechos humanos vividas en las aulas. El problema surge precisamente de la observación de la repetición de estas situaciones en el contexto escolar de la educación básica y de la dificultad que encuentran los equipos escolares para abordarlas pedagógicamente. Por otro lado, hay una presencia limitada de componentes formativos destinados a sensibilizar en el currículo de las carreras de grado. La hipótesis defendida es que integrar la enseñanza de los Derechos Humanos en las titulaciones de Grado aumenta la capacidad del profesorado para identificar y afrontar signos de violencia doméstica y escolar entre el alumnado de Educación Primaria. La investigación se basa en la revisión de literatura temática especializada y el análisis de documentos jurídicos y académicos y se fundamenta en categorías teóricas del campo de la filosofía de la educación. Se espera que el resultado proporcione subsidios para una propuesta para ampliar la formación docente y garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de los estudiantes.

Palabras clave: Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos; Formación de docentes; Violencia doméstica.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - IES (SP) e o tema dos Direitos Humanos	60
Tabela 2 - Disciplina, semestre de ministração e carga horária	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEU IMPACTO NO AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA.....	21
CAPÍTULO 2. A EMERGÊNCIA HISTÓRICO-SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS: O TESTEMUNHO DA HISTÓRIA OCIDENTAL	35
CAPÍTULO 3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA – EDUCACIONAL DA PESQUISA	53
CAPÍTULO 4. A PRESENÇA DA TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NA POLÍTICA GERAL DO PAÍS: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL AO PLANO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS	87
CAPÍTULO 5. A ORIGEM DO PROBLEMA DOS DIREITOS HUMANOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO PAÍS.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

A ideia central da tese, que tem cunho teórico filosófico-educacional, é desenvolver uma reflexão que argumenta a favor da necessidade da presença de componentes curriculares nos cursos de formação dos profissionais da educação, componentes que sejam mediadores de sua sensibilização aos direitos humanos. A problemática que dá origem à proposta investigativa é a condição de que apesar da proclamada relevância e centralidade dos direitos humanos para a condução da existência das pessoas, é pouco expressiva a presença de conteúdos formativos relativos a esses direitos nas propostas educativas dos cursos superiores encarregados dessa formação. De modo particular, os cursos de Licenciatura, como se pode constatar pela amostra de programações curriculares de algumas IES de São Paulo. Revisando a grade curricular de 10 cursos de Pedagogia ofertados na cidade de São Paulo e via EAD com pólo na cidade de São Paulo, constatou-se que apenas quatro instituições contam com o tema dos Direitos Humanos na grade, o que suscita reflexões sobre o papel da formação em Pedagogia, considerando a promoção dos Direitos Humanos como um componente essencial da educação que visa formar cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade.

A formação de educadores no Brasil enfrenta desafios crescentes à medida que a violência doméstica e escolar se torna uma preocupação predominante. Neste sentido, a inserção dos Direitos Humanos fundamentais na formação dos docentes é uma medida essencial não apenas para lidar com as complexidades da educação moderna, mas também para proporcionar um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos, especialmente aqueles impactados por situações de violência.

Esta abordagem é justificada para equipar os educadores com as ferramentas necessárias para identificar, compreender e intervir de forma eficaz nos casos de violência, garantindo assim o direito à educação de qualidade e à segurança de seus alunos. Na descrição das situações de violência no ambiente escolar brasileiro, destacam-se não apenas episódios como o bullying, que envolve agressões físicas, verbais ou psicológicas entre estudantes, mas também a pesquisa se aprofunda na violência familiar, revelando como as dinâmicas de abuso no lar afetam significativamente o bem-estar e o desempenho escolar das crianças.

Essa dualidade de foco evidencia a complexidade das formas de violência que permeiam o contexto educacional e demandam uma resposta educativa robusta e

bem fundamentada. De acordo com um relatório da UNICEF (2022), a violência nas escolas brasileiras compromete o direito à educação de milhares de estudantes. Dados do Ministério da Educação revelam que, em 2021, 12% dos estudantes brasileiros sofreram algum tipo de violência dentro da escola. (BRASIL, 2021).

Adicionalmente, uma pesquisa do Instituto Sou da Paz (2020) apontou que 7,3% dos alunos do ensino fundamental e médio foram vítimas de agressões físicas nas instituições de ensino. Essas estatísticas destacam a urgência de capacitar educadores para lidar com essas situações. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) relatou mais de 230 mil casos de violência doméstica contra mulheres em 2021. Além disso, o Ligue 180 recebeu mais de 105 mil denúncias de violência doméstica apenas no primeiro semestre de 2021 (BRASIL, 2024).

O Instituto Maria da Penha (2024) estima que uma em cada quatro mulheres brasileiras já sofreu algum tipo de violência doméstica ao longo da vida. Esses números são alarmantes e indicam a prevalência da violência doméstica, que muitas vezes tem reflexos diretos no comportamento e desempenho escolar das crianças e adolescentes. Portanto, compreende-se que a inclusão dos Direitos Humanos na formação dos educadores propicia um entendimento mais profundo das questões de violência e discriminação, promovendo a criação de ambientes escolares que respeitem e valorizem a dignidade humana.

Educadores bem formados em Direitos Humanos são mais capazes de identificar sinais de bullying e outras formas de violência, além de implementar estratégias de mediação e resolução de conflitos que promovem um ambiente escolar saudável e seguro. Ao serem preparados para lidar com tais situações, os educadores podem atuar de maneira mais eficaz, oferecendo suporte emocional e encaminhando os casos para os serviços apropriados de proteção e assistência.

A formação contínua e aprofundada em Direitos Humanos permitirá que os educadores não só promovam um ambiente escolar seguro e inclusivo, mas também sejam agentes ativos na proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Este investimento na formação dos educadores é um passo crucial para garantir uma educação de qualidade e um futuro mais justo e igualitário para todos.

Partindo destas considerações, o estudo tem como ponto de partida o reconhecimento da necessidade premente de uma abordagem mais integrada e direcionada aos direitos humanos na formação pedagógica dos profissionais da educação, principalmente nos cursos de Licenciatura. Portanto, a pesquisa visa

aprofundar a compreensão da relevância dessa inclusão curricular, destacando a potencial contribuição para a identificação e tratamento pedagógico das violações dos direitos humanos no contexto escolar.

Isto passa por analisar, a partir de uma perspectiva teórica filosófico-educacional, a importância da inclusão de conteúdos formativos relacionados aos direitos humanos na proposta curricular dos cursos de Licenciatura, visando à capacitação adequada dos futuros profissionais da educação. Partindo destas considerações, o objetivo geral proposto para a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar o impacto da violência doméstica no ambiente escolar brasileiro e suas implicações na violação dos direitos da infância e adolescência;
- ii. Investigar a evolução histórica dos direitos humanos no contexto ocidental e brasileiro, destacando as iniciativas políticas e administrativas que moldaram o cenário atual;
- iii. Revisar a literatura teórica sobre direitos humanos e educação, com foco na fundamentação filosófica e educacional das práticas de ensino relacionadas aos direitos humanos;
- iv. Avaliar a presença e a implementação da temática dos direitos humanos na legislação e nas políticas educacionais do Brasil, desde a Constituição Federal até o Plano Nacional de Direitos Humanos.

A pesquisa é conduzida mediante revisão de literatura especializada, análise de documentos legais e acadêmicos, e alicerçada em categorias teóricas do campo da filosofia da educação. Adota abordagem qualitativa com vistas a subsidiar uma compreensão aprofundada das situações educacionais abordadas. Compreende-se que apesar dos direitos sociais ocuparem um lugar de destaque dentro de nossa Constituição, ainda existe uma necessidade premente de consolidar tais direitos por meio da hermenêutica constitucional.

Isto posto, cabe aqui registrar a importância de alguns conceitos que serão assumidos ao longo da reflexão, explicitando assim ao leitor os sentidos em que são assumidos na tese, como categorias necessárias para a melhor compreensão por parte dos leitores. À vista da amplitude da abordagem prevista e do correspondente desenvolvimento do texto, alguns conceitos se revelaram essenciais para a compreensão da tese. Esses conceitos, embora inspirados por diversas fontes, foram

cuidadosamente elaborados pela autora a partir de sua vivência, experiência e reflexão crítica. Ao longo do processo de investigação, tornou-se evidente a necessidade de expandir certos conceitos para melhor refletir a complexidade das questões abordadas.

Dessa forma, os conceitos apresentados a seguir não apenas fornecem um contexto teórico sólido, mas também incorporam nuances resultantes da interação direta com o objeto de estudo. A construção desses conceitos não se deu de maneira arbitrária, mas sim como uma resposta às lacunas identificadas na literatura existente e às demandas específicas do campo de pesquisa em questão.

Buscou-se sintetizar a própria experiência, conhecimento adquirido e perspectivas teóricas para oferecer uma abordagem abrangente e enriquecedora ao tema em análise. Portanto, ao trazer à tona esses conceitos desenvolvidos de forma orgânica e contextualizada, busca-se enriquecer o debate acadêmico e contribuir para uma compreensão profunda e holística do fenômeno estudado. Esses conceitos não apenas ampliam o escopo da pesquisa, mas também fornecem uma base para análises críticas e propostas de intervenção fundamentadas na realidade concreta observada.

Direitos Humanos: Os direitos humanos representam os princípios basilares que asseguram a dignidade, liberdade e igualdade de todos os indivíduos, sem distinção de origem, gênero, status social ou quaisquer outras características. No cenário da violência doméstica e seus reflexos na educação brasileira, esses direitos desempenham um papel crucial. Eles são fundamentais para garantir que cada pessoa possa viver livre de abusos e discriminação, contribuindo assim para a criação de um ambiente educacional que seja verdadeiramente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos.

Educação: Brandão e Freire convergem em suas concepções sobre a educação, indo além de uma mera transmissão de conhecimentos. Para Brandão (2003), educar não se resume a capacitar indivíduos de forma instrumental, mas sim a formá-los integralmente, possibilitando que se criem a si mesmos e compartilhem a construção livre e responsável de seu mundo social. Ele enfatiza que a educação não se limita a gerar habilidades, mas cria conexões que servem como base para a construção do conhecimento e significados.

Da mesma forma, Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica na prática de ensinar, o que demanda um dinamismo dialético entre o fazer e o pensar

sobre o fazer. Ele argumenta que a prática educativa implica em gerar a crítica e ser capaz de transformar a realidade, possibilitando aos educandos a apropriação profunda do conhecimento por meio da curiosidade epistemológica.

Tanto Brandão (2006) quanto Freire (1996) destacam a educação como um processo de troca e partilha de saberes. Brandão (2006) ressalta que a educação é viabilizada pela troca e partilha de conhecimentos, em um movimento que reconhece o outro como igual. Essa abertura para diversas esferas do conhecimento possibilita a geração de novos saberes e enriquece a prática educativa.

Desse modo, os autores concebem a educação como um processo dinâmico e interativo, que vai além da mera transmissão de conhecimentos e se fundamenta na formação integral dos indivíduos e na construção coletiva do saber. Ela desempenha um papel importante na formação das futuras gerações e no desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. A violência doméstica pode interromper esse processo, prejudicando o acesso à educação de qualidade e afetando o desempenho acadêmico de estudantes que vivenciam traumas em casa.

Educação como direito humano fundamental: a educação é um direito humano fundamental reconhecido internacionalmente e consagrado em diversas legislações nacionais, incluindo a Constituição Federal de 1988 do Brasil. Esse direito está intrinsecamente ligado à dignidade da pessoa humana e é considerado essencial para o pleno desenvolvimento individual, o exercício da cidadania e a promoção da igualdade social.

A Constituição Federal de 1988, que estabelece Direitos Fundamentais, em seu artigo 6º, estabelece a educação como um dos direitos sociais de segunda geração. Essa categoria de direitos compreende os direitos sociais, econômicos e culturais, cujo propósito é garantir o bem-estar e a igualdade, exigindo ações afirmativas do Estado para assegurar o seu efetivo exercício pela população.

Nesse contexto, a educação é vista não apenas como um serviço prestado pelo Estado, mas como um direito inalienável que contribui para a formação integral do indivíduo. Ela abrange não apenas o ensino formal nas escolas, mas também os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Portanto, a educação como direito humano fundamental transcende a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela envolve a promoção da igualdade, o

fortalecimento da cidadania, o respeito à diversidade e a capacitação para uma participação ativa na sociedade. É um pilar essencial para o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade justa e democrática.

Cidadania é a expressão concreta da participação do indivíduo na sociedade, englobando tanto seus direitos quanto suas obrigações. O conceito estende-se além do direito de votar ou ser eleito; ele incorpora a ideia de que cada cidadão tem o direito de viver com dignidade e participar ativamente das decisões políticas, econômicas e culturais que afetam sua vida. No Brasil, a cidadania também está intrinsecamente ligada à luta por direitos básicos e ao acesso igualitário a serviços essenciais como saúde, educação e segurança (Piovesan, 2010).

Em contextos em que a violência doméstica e escolar é prevalente, a cidadania assume um papel ainda mais crítico. Ela demanda não apenas a proteção dos indivíduos contra abusos e discriminação, mas também a promoção de uma cultura de paz e respeito mútuo. A educação, neste cenário, é uma ferramenta vital para a formação cidadã, pois, através dela, jovens aprendem sobre seus direitos e responsabilidades, ética, respeito às diferenças e a importância do engajamento comunitário (Piovesan, 2010).

Educação em direitos humanos: A Educação em Direitos Humanos representa uma abordagem educacional que vai além do mero aprendizado de conceitos e leis, que tem como proposta instaurar uma compreensão profunda e um comprometimento ativo com os princípios e valores dos direitos humanos. O que requer um processo contínuo e abrangente que engloba diversos aspectos da vida e da sociedade.

Essa abordagem educacional parte do princípio de que os direitos humanos são universais, ou seja, pertencem a todas as pessoas, independentemente de sua origem, identidade, orientação ou situação. Além disso, os direitos humanos são inalienáveis, ou seja, não podem ser retirados de ninguém, e são indivisíveis, abrangendo não apenas aspectos civis e políticos, mas também econômicos, sociais e culturais. Além disso, a Educação em Direitos Humanos busca criar uma cultura de respeito, igualdade e justiça.

Ela vai além da transmissão de informações e regras; visa a desenvolver a consciência crítica e a capacidade de reflexão sobre questões sociais e éticas. Através dessa educação, as pessoas aprendem a reconhecer e enfrentar a discriminação, a injustiça e a violação dos direitos humanos em suas diversas formas. Essa abordagem

educacional não se limita ao ambiente escolar, embora a educação formal desempenhe um papel fundamental.

Ela se estende a todas as esferas da vida, incluindo a família, a comunidade, as organizações não governamentais e a mídia. Trata-se de um esforço coletivo para promover uma cultura de direitos humanos em toda a sociedade. Os objetivos da Educação em Direitos Humanos são amplos. Incluem a conscientização sobre a importância dos direitos humanos, o empoderamento das pessoas para reivindicar esses direitos, o respeito à diversidade, a promoção da justiça e da igualdade, e a construção da paz.

No cerne desses objetivos está a busca por sociedades mais justas, democráticas e inclusivas, em que todos os indivíduos possam viver com dignidade e liberdade, sem discriminação ou violência. Portanto, a Educação em Direitos Humanos desempenha um papel crucial na prevenção de violações dos direitos humanos, no fortalecimento da democracia e na construção de um mundo mais justo e humano. Ela capacita as pessoas a se tornarem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de contribuir para a construção de um futuro melhor para todos.

Violência: A violência refere-se a comportamentos, ações ou palavras que causam dano físico, psicológico ou emocional a outra pessoa. No ambiente da violência doméstica, isso inclui agressões físicas, verbais, sexuais, emocionais ou econômicas que ocorrem dentro das relações familiares. A violência doméstica tem sérios impactos na educação brasileira, pois cria um ambiente instável e prejudicial para o aprendizado e o desenvolvimento saudável das crianças e jovens.

Sensibilidade Humana: A sensibilidade humana é uma qualidade essencial, particularmente no ambiente educacional, onde os profissionais têm um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes. Frente aos desafios impostos pela violência escolar, muitas vezes refletindo um ambiente familiar problemático, a importância da sensibilidade se intensifica. Para os educadores, essa sensibilidade se traduz na adoção de um conjunto de habilidades e atitudes que lhes permitam identificar, acolher e intervir de maneira adequada em situações delicadas envolvendo alunos que possam estar sofrendo violência doméstica ou qualquer outra forma de abuso.

As mediações concretas exigem que os profissionais sejam adequadamente capacitados, não apenas para reconhecer os sinais de violência e abuso, mas também

para abordar essas questões com empatia e eficácia. Isso inclui a formação em escuta empática, que habilita o educador a ouvir os alunos de forma atenta e compreensiva, sem julgamentos, criando um ambiente seguro onde eles possam compartilhar suas experiências e sentimentos.

A observação cuidadosa é outra competência fundamental, permitindo aos educadores perceber sinais físicos, emocionais e comportamentais que podem indicar sofrimento por parte do aluno, como mudanças bruscas de comportamento, sinais de trauma ou lesões físicas inexplicáveis. Uma abordagem sensível ao lidar com um aluno em situação de violência doméstica é crucial e necessita ser feita com respeito pela privacidade do aluno, preferencialmente em conversas particulares num ambiente seguro e acolhedor.

Além disso, é vital conectar o aluno a uma rede de apoio, que pode incluir conselheiros escolares, psicólogos, assistentes sociais e organizações especializadas em violência doméstica, proporcionando suporte emocional, orientação e encaminhamento para outras intervenções necessárias. Dentro desse contexto, o acompanhamento contínuo é essencial. Após oferecer suporte inicial, os educadores devem manter um acompanhamento regular da situação do aluno, disponibilizando-se para oferecer suporte continuado, o que inclui reuniões regulares para verificar o bem-estar e o progresso do estudante, tanto no âmbito educacional quanto emocional.

E a sensibilidade humana, nesse contexto, não implica apenas em compreender e empatizar, mas também em agir de forma eficaz e responsável para garantir a segurança e o bem-estar dos alunos. Ao equipar os profissionais de ensino com as ferramentas e recursos adequados, é possível criar ambientes escolares mais seguros e acolhedores para todos os estudantes.

Ética: A ética refere-se aos padrões de comportamento moralmente aceitáveis e ao respeito pelos direitos e dignidade de todas as pessoas. Na condição da violência doméstica e educação brasileira, a ética demanda que a sociedade e as instituições educacionais atuem para prevenir e combater a violência, criando ambientes seguros e respeitosos para todos os estudantes.

Pedagogia: A pedagogia envolve teorias e práticas de ensino e aprendizagem. Em circunstâncias que envolvem violência doméstica e seus impactos na educação brasileira, a pedagogia desafia os educadores a adotar abordagens sensíveis às necessidades individuais dos estudantes que podem estar lidando com traumas dela decorrentes, buscando maneiras de apoiá-los institucional e emocionalmente.

Docência: A docência refere-se ao ato de ensinar. Na conjuntura da violência doméstica, os professores desempenham um papel fundamental na identificação precoce de sinais de abuso e no encaminhamento adequado para ajuda. A docência também envolve cultivar um ambiente de confiança e apoio, permitindo que os estudantes expressem suas dificuldades e preocupações.

Solidariedade: A solidariedade envolve oferecer suporte e ajuda às pessoas que estão passando por dificuldades. E considerando o cenário da violência doméstica e educação brasileira, é fundamental para criar uma rede de apoio que não apenas auxilie as vítimas, mas também contribua para a conscientização e ação coletiva em prol de uma educação segura e saudável para todos.

Sororidade: A sororidade é um conceito que enfatiza a solidariedade, empatia e apoio mútuo entre mulheres. Na situacionalidade da violência doméstica e seus impactos na educação brasileira, desempenha um papel importante ao unir mulheres na luta contra a violência, promovendo redes de apoio que podem ajudar a mitigar seus efeitos negativos nas famílias e na educação das crianças.

À vista de toda essa contextualização da proposta e de seus objetivos, a pesquisa cumprirá o seguinte percurso:

Num primeiro momento, com base nos dados estatísticos já disponíveis em portais oficiais e em pesquisas especializadas, busca-se descrever as situações de violência no ambiente escolar brasileiro, evidenciando o que revelam as pesquisas sobre a violação dos direitos da infância e da adolescência e recompondo o retrato da violência sofrida por estudantes do ensino básico em nossas escolas. Desenhado esse quadro, que configura a realidade concreta a ser problematizada, no momento seguinte, faz-se uma retomada histórica das iniciativas políticas e administrativas relacionadas aos Direitos Humanos.

O que será feito resgatando o que as sociedades humanas definiram como políticas e tentaram aplicar, ao longo do tempo, já incluindo possíveis referências àqueles vinculados à prática educativa. Em pauta, mostra-se como vieram sendo pensados os Direitos Humanos e como as diversas sociedades tentaram praticá-los.

Numa terceira etapa, mediante revisão da literatura de referência teórica, investe-se na apresentação da configuração teórica das relações já estabelecidas, no âmbito da filosofia do direito e da educação, presentes na interface dos Direitos Humanos com a Educação.

Trata-se de explicitar o que já se tem como acervo teórico desse debate na esfera da educação em direitos humanos. No quarto momento, tem-se como meta como a presença dos Direitos Humanos aparece na política geral do Brasil, como eles ganham espaço na legislação nacional. São visitados então os documentos legais fundamentais, responsáveis pela formulação positiva dos Direitos, começando pela Constituição Federal e chegando ao Plano Nacional dos Direitos Humanos, bem como outros documentos legais de relevância em nosso contexto.

Feita essa contextualização geral da presença dos Direitos Humanos na legislação do país, num quinto passo, centra-se a análise na legislação específica da educação nacional, buscando explicitar a ressonância dessa política nacional na legislação específica da educação, dando destaque à LDB, à BNCC geral, à BNC Formação, a Portarias e a Resoluções etc., buscando ver o que essa legislação determina no que diz respeito à formação e à atuação de educadores, levando em conta o papel dos direitos humanos na formação dos educandos no ensino básico.

Por fim, são apresentadas algumas propostas curriculares de cursos de Licenciatura, com base num rastreamento de programações de componentes disciplinares disponíveis, como ensejo para se avaliar até que ponto essa necessidade é percebida por instituições de ensino superior e em que medida ela se transforma numa exigência de se investir em mediações didático-pedagógicas para uma formação docente que sensibilize os educadores a essa questão. Nas Considerações Finais são avançadas conclusões de cunho pessoal com subsídios para a construção de uma proposta formativa mediante um currículo integrado dos cursos de Licenciatura, com vistas a contribuir para uma concepção curricular.

O percurso investigativo estabelecido para a pesquisa culmina assim na formulação de subsídios que permitam o adensamento da formação de professores, alinhada aos princípios dos direitos humanos, assegurando aos educandos o pleno exercício de seus direitos fundamentais. A expectativa é que esses resultados inspirem a criação de propostas curriculares que intensifiquem a presença de conteúdos sobre direitos humanos nos cursos de Licenciatura, promovendo uma formação mais sensível e preparada para lidar com as complexidades das violações desses direitos no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1. A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEU IMPACTO NO AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

A violência doméstica é um fenômeno complexo e amplamente disseminado no Brasil, cujas implicações ultrapassam as barreiras do lar e afetam diretamente o desenvolvimento e a trajetória escolar de crianças e adolescentes. Em um país onde os índices de violência doméstica são alarmantes, o ambiente escolar torna-se não apenas um espaço de aprendizado, mas um campo onde as consequências dessa violência se manifestam de maneira evidente. Machado e Sanches (2014) destacam que os traumas derivados de situações de violência familiar afetam o rendimento acadêmico, o comportamento social e o bem-estar emocional dos alunos, criando barreiras significativas para sua plena participação e desenvolvimento educacional.

Assim, o enfrentamento da violência doméstica precisa ser visto como uma prioridade nas políticas educacionais, exigindo uma abordagem interdisciplinar que inclua a educação em direitos humanos como ferramenta essencial. A violência doméstica representa uma clara violação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, especialmente no que se refere ao direito à educação e ao desenvolvimento pleno, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O art. 5º da Constituição Federal assegura a igualdade de todos perante a lei, sem distinção. A conquista desses direitos fundamentais foi marcada por intensas lutas, transformando a percepção do homem de mero objeto para titular de direitos fundamentais, com ênfase na segurança jurídica e na dignidade humana como pilar do Direito. Entretanto, no âmbito constitucional brasileiro, a integração dos direitos sociais aos fundamentais enfrentou resistências, decorrentes da interpretação do ordenamento constitucional e da evolução gradual desses direitos (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996).

A trajetória dos direitos sociais nas constituições brasileiras é paralela à experiência europeia, em que os direitos civis foram priorizados no século XVIII, seguidos pelos direitos políticos no século XIX, e os sociais, enfim, ganharam espaço no século XX (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p. 5). Pinheiro (1996, p. 258) destaca a demora na consolidação dos direitos sociais no Brasil, incluindo o direito à educação, devido à valorização dos interesses individuais sobre os coletivos. Esta realidade

ênfatiza a necessidade de uma abordagem que priorize os direitos sociais, visando combater a violência escolar e promover um ambiente educacional seguro e inclusivo, respeitando e protegendo os direitos da infância e da adolescência.

[...] no Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos.

Na área educacional o conflito público-privado é antigo e remonta aos primórdios dos anos 30. Este confronto irá se manifestar através de uma disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino (Pinheiro, 1996, p. 258).

Apesar de lenta, a evolução dos direitos sociais permitiu que esses direitos ganhassem destaque no Título II da Constituição Federal, referente aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, não podendo ser rebaixados de forma alguma por possuírem tal status. Assim sendo, a admissão dessa classificação permitiu uma maior efetividade de sua proteção, já que a tutela coletiva e a sua defesa mediante a participação de entidades associativas e do Ministério Público, por exemplo, constituem instrumentos jurídicos criados para garantir a proteção desses direitos contra abusos ou violações.

Adotando-se uma interpretação sistemática e teleológica de nosso ordenamento constitucional, e não simplesmente literal, e considerando-se os princípios fundamentais do Título I, há que se valorizar não apenas o indivíduo para a formação do Estado Democrático de Direito, mas também os valores sociais a ele inerentes, tais como o trabalho e a livre-iniciativa.

A própria cidadania, que ocupa o art. 1º, II, da Constituição Federal, não pode ser encarada como valor meramente individual, pois é também, e intrinsecamente, social. Isso ocorre porque, devido ao status constitucional que ostentam (direitos fundamentais do Título II), os direitos sociais devem receber o mesmo tratamento dado aos direitos individuais, inclusive no que diz respeito às restrições perante o Poder Constituinte Derivado.

Além disso, não se deve entender como fundamentais apenas os direitos sociais elencados nos arts. 6º a 11º da Constituição Federal, mas também os princípios referentes a eles, que assumem um papel de destaque, uma vez que se

aproximam dos princípios da dignidade e da democracia, sem os quais os direitos sociais perderiam o sentido de sua existência.

Machado e Sanches (2014)¹, refletem sobre a violência doméstica na infância e adolescência. Entendem que as experiências infanto-juvenis irão pautar o desenvolvimento social, seja na escola ou fora dela. Anualmente, 6,5 milhões de crianças sofrem algum tipo de violência doméstica no Brasil; 18 mil são espancadas diariamente e 300 mil crianças e adolescentes são vítimas de abuso sexual praticado por seus pais (Machado; Sanches, 2014).

As escolas, enquanto espaços de socialização e aprendizagem, devem assumir um papel central na identificação e no enfrentamento dos sinais de violência doméstica entre os alunos. No entanto, como apontado por Vagostello et al. (2003), muitos educadores ainda encontram dificuldades para lidar com esses casos de forma adequada, seja por falta de formação ou por desconhecimento dos procedimentos institucionais. Dessa forma, a inclusão da educação em direitos humanos nos currículos de formação de professores emerge como uma necessidade urgente.

A educação em direitos humanos, conforme defendida por Severino (2019), precisa ser entendida não apenas como um conteúdo curricular, mas como um princípio ético que orienta a prática pedagógica. No contexto da violência doméstica, isso implica em formar educadores capazes de reconhecer as diversas formas de violência que podem afetar seus alunos, compreendendo que a educação é um direito humano fundamental e inalienável. Quando os professores são preparados para lidar com essas questões, eles tornam-se agentes de proteção, capazes de atuar de forma preventiva e interventiva, promovendo um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Ainda que a escola não tenha o papel de substituir a família, ela precisa ser um espaço de acolhimento e proteção para as crianças e adolescentes que vivenciam situações de violência em casa. Oliveira (2018) ressalta que a educação, enquanto direito humano, precisa ser garantida mesmo em contextos de vulnerabilidade, e isso inclui a criação de mecanismos pedagógicos que ajudem a minimizar os impactos da violência doméstica no aprendizado. Nesse sentido, a sensibilização dos educadores para a questão dos direitos humanos torna-se um componente essencial da formação

¹ MACHADO, Josiel Artigas, SANCHES, Mario Antônio. A Gênese da Violência Infantil. CADERNO TEOLÓGICO DA PUCPR, CURITIBA, V.2, N.1, P.173-189, 2014.

docente, garantindo que os professores estejam preparados para identificar sinais de abuso e agir de forma apropriada.

Além disso, é importante destacar que a violência doméstica afeta não apenas a performance escolar imediata dos alunos, mas também sua saúde mental e seu desenvolvimento cognitivo a longo prazo. Mello (2016) aponta que crianças que crescem em ambientes violentos tendem a desenvolver transtornos emocionais e comportamentais que prejudicam suas interações sociais e sua capacidade de aprender. Por isso, é essencial que os educadores dominem as ferramentas necessárias para intervir de forma eficaz, conectando os alunos às redes de apoio e garantindo que eles possam continuar seu percurso educacional dentro de um ambiente seguro.

Para que a escola esteja preparada para lidar com essas questões tão pertinentes, é fundamental que o tema Direitos Humanos seja abordado na formação pedagógica, incluindo sua história, a constitucionalidade no Brasil e medidas cabíveis em casos de violação dos direitos humanos da criança e do adolescente. Podemos refletir aqui sobre o que, de fato, mudou com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para responder a essa questão, Bazilio (2011) nos orienta a dividir essa pergunta em duas partes: primeiro, compreender as transformações do marco conceitual, a ruptura doutrinária ou a mudança de paradigma em relação aos antigos Códigos de Menores (1927 e 1979). A outra parte da questão, sem dúvida, seria muito difícil e trabalhosa de esclarecer. Afinal, por que, após tanto tempo da promulgação desta lei, a prática social em relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública?

A educação em direitos humanos, ao proporcionar uma formação crítica e reflexiva aos futuros professores, permite que esses profissionais compreendam as interseções entre violência doméstica, vulnerabilidade social e desigualdade. Sader (2007) argumenta que a violência doméstica não pode ser compreendida de forma isolada das questões estruturais que permeiam a sociedade brasileira, como a pobreza, a exclusão social e a discriminação. Dessa forma, educar para os direitos humanos significa, também, educar para a justiça social, promovendo uma educação emancipadora que busque a equidade e a proteção dos mais vulneráveis.

Por outro lado, a omissão da escola frente à violência doméstica é, em si, uma forma de perpetuação dessa violência. Quando os educadores não estão preparados para reconhecer e intervir em casos de abuso, as crianças e adolescentes que sofrem em casa permanecem invisíveis, e seus direitos continuam a ser violados. Para evitar isso, é fundamental que a formação dos professores inclua a educação em direitos humanos de forma transversal, conforme sugere Candau (2007), preparando-os não apenas para ensinar, mas para proteger e cuidar dos direitos das crianças e adolescentes.

A educação, enquanto instrumento de transformação social, tem o potencial de romper com os ciclos de violência e promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Candau, 2007). No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as escolas assumam um papel mais proativo na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente daqueles que são vítimas de violência doméstica. Além disso, a violência doméstica não pode ser vista apenas como um problema individual ou familiar, mas como uma questão pública que exige uma resposta institucional clara.

Como sugere Piovesan (2010), o Estado tem a responsabilidade de garantir que os direitos humanos sejam respeitados em todas as esferas, incluindo a escola. Isso significa que as políticas educacionais precisam ser orientadas pelos princípios dos direitos humanos, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições familiares, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No que diz respeito ao adolescente em conflito com a lei, fomentam questionamentos tanto sobre as barreiras que impedem uma reestruturação jurídico-institucional eficaz, capaz de aprimorar o atendimento, como sobre as dificuldades enfrentadas pelo adolescente para evitar a reincidência e, assim, se reintegrar na sociedade. Embora seja crucial analisar a adequação do sistema judiciário e das instituições ao Estatuto da Criança e do Adolescente, este estudo focaliza a discussão sobre as instituições e a relaciona com reflexões sobre formação como alicerce para a mencionada reintegração social.

Dado o status diferenciado de desenvolvimento do adolescente infrator, que o coloca sob as medidas previstas pelo Estatuto, ao invés do Código Penal, as instituições responsáveis pela execução das políticas públicas não podem se valer das mesmas estruturas prisionais convencionais. É imperativo que o caráter socioeducativo das medidas se manifeste até mesmo na infraestrutura das instituições destinadas aos adolescentes. Essa abordagem visa possibilitar a ressocialização,

entendida como a reintegração à família, participação no sistema educacional, integração na comunidade e, quando possível, o envolvimento em atividades laborais.

Compreende-se que não cabe aqui uma interpretação funcionalista, que subentende uma rigidez na transformação do indivíduo social. Pelo contrário, é essencial considerar o sujeito como ativo, influenciado pela dinâmica social, mas também capaz de influenciá-la por meio de suas ações e comportamentos. A responsabilidade do indivíduo na construção de um projeto de vida é influenciada por sua inserção única em grupos e classes sociais.

Assim, ainda que seja a ação educativa que dê forma ao projeto individual, é importante reconhecer que toda ação educativa é parcial e condicionada. Investigar o caráter educativo das medidas aplicadas ao adolescente infrator exige o entendimento de que o ato educativo, para quem lida com ele, pressupõe um conceito, uma ideia e uma expectativa em relação ao perfil futuro do educando que é moldado por um processo educativo específico. Isso inclui considerações sobre a sociedade em que ocorre esse processo formativo e na qual o educando viverá, bem como a maneira como ele se relacionará com os outros membros dessa sociedade, especialmente em relação a tal processo formativo.

Dese modo, a indagação crucial é: o que confere o caráter "educativo" às medidas? Em outras palavras, qual é o objetivo da educação aqui, seja para capacitar a atuação profissional, a vida familiar, a continuidade e/ou a (re)integração ao sistema educacional formal? O que exatamente o adolescente em conflito com a lei busca das instituições encarregadas de sua formação?

A presença de elementos como o trabalho/consumo, a família, a educação etc., nas expectativas em torno do adolescente infrator após o cumprimento da medida, sugere que existe implícito um padrão/concepção de sujeito, organização e interação sociais, que essas medidas buscariam, de algum modo, promover. Dessa forma, o duplo propósito das medidas - punição (reparação) e criação de condições para evitar reincidência - em princípio - visa promover uma reestruturação nos valores e padrões de comportamento do indivíduo em transgressão.

O objetivo é possibilitar uma redefinição de suas formas de interação social, de maneira que os "novos modelos" enfatizem a consideração pela integridade da vida e pela preservação do patrimônio. Nesse contexto, em última análise, atribuir a uma medida aplicada devido à violação da ordem jurídica o termo "socioeducativa" implica conferir a ela - como princípio e condição - a capacidade de efetuar mudanças no

indivíduo que necessariamente resultem na conscientização de que a integridade da vida precisa ser mantida, bem como o patrimônio demanda preservação.

No tocante a essa questão, segundo Alice Itani, torna-se evidente que a educação nasce como um requisito essencial da civilização para o processo de socialização. Através desse processo, os indivíduos são inseridos na estrutura da psique com a imposição das leis sociais, tornando-se, assim, humanos, ou adquirindo um conteúdo que podemos considerar como inerentemente humano. Itani (1998) argumenta que essa ação educativa tem o propósito de socializar e impor normas de convivência coletiva e é executada por diversas instituições sociais, desde a família até a escola, promovendo o valor intrínseco da vida.

No entanto, essa ação também pode, inadvertidamente, perpetuar a desigualdade e contribuir para a ruptura de uma ética centrada na preservação da vida (Itani, 1998). Conforme já situado no texto, devido à relação orgânica entre educação e sociedade, que resulta em um processo educacional parcial e relativo, não há garantia de que tal processo alcance plenamente as expectativas em relação ao desenvolvimento do adolescente esperado.

O resultado desse processo é um indivíduo moldado por uma dinâmica que extrapola amplamente o escopo da educação. No máximo, é possível esperar que, em condições apropriadas de trabalho, relacionamentos e ambiente de vida dentro das instituições, o educando adote uma postura específica de respeito à própria vida e à vida dos outros. Compreende-se que devemos considerar as condições oferecidas pelas instituições de cumprimento de medidas socioeducativas para facilitar a reintegração social que implica contemplar aspectos relacionados à infraestrutura física, aos recursos humanos e às atividades desenvolvidas.

No que se refere à infraestrutura, é crucial superar as condições atuais, que se assemelham em grande parte às de prisões convencionais. Embora em muitas instituições voltadas para adolescentes a coerção física e o uso da força como estratégia educacional tenham sido eliminados, e embora os mesmos tenham o direito a visitas regulares, incluindo visitas íntimas para aqueles com parceiros fixos, ainda assim, eles são alojados em celas inadequadas para indivíduos em processo de desenvolvimento, que não atendem aos requisitos mínimos de higiene e dignidade humana.

Além disso, vale ressaltar que a maioria das instituições não oferece um espaço específico para a participação dos familiares no processo de atendimento aos jovens.

Já ao que tange aos recursos humanos disponíveis, é necessário levar em conta não apenas os educadores, mas também os profissionais técnicos, como psicólogos, assistentes sociais, a equipe administrativa e a equipe de segurança.

No entanto, em relação aos educadores, que têm uma presença constante na vida dos internos, é comum que seu papel seja reduzido à vigilância das celas, levando determinados profissionais a se referirem a si mesmos como meros "guardiões de cadeados". Portanto, muitas das expectativas em relação a um educador não são de fato cumpridas, não são realizadas ações que considerem verdadeiramente o desenvolvimento pessoal dos jovens sob seus cuidados, com o objetivo de reintegrá-los socialmente.

Como se não bastasse, em relação aos educadores, é importante destacar a ausência de uma trajetória de vida que englobe processos de formação adequados para serem considerados educadores legítimos. Em vez disso, observa-se a manutenção dos mesmos métodos de formação usados durante as doutrinas do Direito do Menor e da Situação Irregular, épocas em que o foco principal era a detenção e a repressão dos internos. A alocação de pessoal para essas instituições não segue critérios mínimos para a educação de jovens em conflito com a lei, resultando na presença de pessoas despreparadas para gerir essas situações.

Por exemplo, cujas funções anteriores eram de vigilância; outras que trabalhavam em locais como creches, abrigos etc., e foram realocadas contra sua vontade; e mesmo aquelas que, apesar de terem sido contratadas especificamente para essa função, não demonstram interesse em lidar com jovens nessas condições. Importante destacar que as relações entre as concepções de violência doméstica e o Estatuto da Infância e Adolescência são complexas e fundamentais para compreender a abordagem jurídica e social diante desse problema.

Considerando que o Estatuto da Infância e Adolescência (ECA) é uma legislação que estabelece direitos e garantias para crianças e adolescentes no Brasil, e que sua relação com as concepções de violência doméstica revela tanto os avanços quanto os desafios na proteção desses jovens, no que diz respeito às concepções de violência doméstica, é importante notar que elas vão além da dimensão física e podem englobar violência psicológica, sexual e negligência.

Essas diversas formas de violência podem causar traumas duradouros e impactos profundos no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Como destacado por Saraiva e Vinhas (2019) e Saffioti (2022), "a violência doméstica atinge

a criança e o adolescente naquilo que eles têm de vital: o corpo e a mente." O Estatuto da Infância e Adolescência busca proteger os direitos desses indivíduos e estabelecer medidas específicas para lidar com situações de violência doméstica.

Segundo Mello (2016), o ECA propõe uma perspectiva diferenciada para crianças e adolescentes em conflito com a lei, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento. No entanto, é importante reconhecer que o estatuto também busca a promoção do desenvolvimento saudável e da proteção integral desses jovens, independentemente de seu envolvimento com a criminalidade. Em relação à violência doméstica, o ECA estabelece medidas de proteção e responsabilização, visando garantir um ambiente seguro e saudável para crianças e adolescentes.

Conforme ressaltado por Oliveira (2018), "o Estatuto busca promover a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, o que inclui a prevenção e o enfrentamento de todas as formas de violência que possam prejudicar seu bem-estar." No entanto, as relações entre as concepções de violência doméstica e o ECA também evidenciam desafios e lacunas na efetivação desses direitos. Mello (2016) reconhece a necessidade de aprimorar a articulação entre os órgãos responsáveis pela aplicação do estatuto e uma ampliação da oferta de serviços de proteção às vítimas de violência doméstica.

Trocando em miúdos, as relações entre as concepções de violência doméstica e o Estatuto da Infância e Adolescência são cruciais para entender como a legislação brasileira aborda esse grave problema. O estatuto estabelece bases importantes para a proteção de crianças e adolescentes, mas também destaca a necessidade contínua de aprimoramento e implementação efetiva das políticas de proteção e prevenção da violência doméstica.

Vagostello et al. (2003) realizaram um estudo para investigar a capacidade dos profissionais da educação em identificar situações de maus-tratos domésticos nas escolas e o encaminhamento desses casos no contexto escolar. A pesquisa envolveu 90 profissionais de 10 escolas públicas de São Paulo, que responderam a um questionário baseado em um estudo piloto.

Os resultados mostraram que, embora esses profissionais reconheçam situações de maus-tratos, muitas vezes falham em encaminhar os casos para os serviços de proteção à criança e ao adolescente, optando por orientar os pais, o que pode aumentar o risco para as vítimas. Isso evidencia uma lacuna na preparação dos

educadores para lidar com a violência doméstica, um tema ainda tratado com hesitação nas escolas.

Esta reestruturação mantém a referência ao estudo de Vagostello et al. (2003), enfatizando a importância de uma formação adequada para os profissionais da educação no reconhecimento e encaminhamento de casos de violência doméstica, em linha com a temática solicitada sobre a violência no ambiente escolar e sua relação com a violação dos direitos da infância e da adolescência.

Em sua pesquisa, Vagostello et al. (2003) exploraram a detecção e o manejo de casos de abuso doméstico dentro do ambiente escolar. A pesquisa selecionou aleatoriamente 90 educadores, incluindo diretores e professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas estaduais localizadas na zona leste de São Paulo - uma região marcada por desafios sociais significativos, conforme identificado por Azevedo e Guerra (1998). Os educadores, que possuíam uma média de idade e experiência variada, foram solicitados a preencher um questionário desenvolvido a partir das respostas de um estudo piloto com 30 professoras.

O estudo buscou entender as percepções sobre violência doméstica, a frequência de casos envolvendo alunos e como essas situações eram identificadas e geridas pelas escolas. Apesar das garantias de anonimato, a pesquisa enfrentou hesitação e medo entre os participantes em se engajar plenamente. Os resultados apontaram para uma conscientização dos professores sobre a violência doméstica, mas revelaram lacunas no encaminhamento adequado desses casos para os serviços apropriados de proteção à infância e adolescência.

No estudo de Vagostello et al. (2013), a resposta predominante das escolas aos casos de violência doméstica foi contatar e aconselhar os pais das vítimas, uma prática adotada em 69,6% dos casos, contrastando com o encaminhamento para os Conselhos Tutelares, observado em apenas 33,3% das situações. Observou-se também uma certa omissão escolar em 21,7% dos casos, preferindo não se envolver, enquanto 20,3% dos casos foram encaminhados a psicólogos e 11,6% resultaram em ameaças de denúncia aos pais.

A maioria das intervenções escolares levou a compromissos verbais de mudança por parte dos pais, com 49,3% dos casos reportando tal resultado. A identificação de sinais de abuso doméstico mostrou que a agressividade, seguida por tristeza, marcas corporais, medo e apatia/retraimento/timidez, foram os indicadores relatados pelos professores. A grande maioria dos professores (87,2%) e diretores

concordou que cabe à escola convocar e orientar os pais, indicando uma perspectiva comum sobre o papel educacional diante da violência doméstica.

A correlação entre violência doméstica e desempenho escolar foi amplamente reconhecida, com quase todos os professores observando impactos negativos no comportamento e aprendizado dos alunos afetados. Este estudo destaca a necessidade de uma abordagem sistemática e integrada nas escolas para o manejo da violência doméstica, enfatizando a importância do treinamento em identificação e prevenção, exemplificado pelo conhecimento limitado sobre centros de preparação como o Laboratório da Criança da Universidade de São Paulo (LACRI), apenas 1 diretor afirmou conhecer o laboratório. Nenhum professor manifestou conhecimento sobre este assunto.

Segundo os autores, de modo geral, foi observado que os educadores têm conhecimento sobre casos de violência doméstica em seus ambientes de trabalho, um fato que se alinha com a vasta experiência média desse grupo. É notável que apenas uma pequena fração de indivíduos, incluindo diretores, que afirmou não estar ciente de nenhum caso de violência doméstica, tem extensa experiência no ensino, à exceção de uma pessoa com apenas seis meses de experiência.

Esse aparente paradoxo indica que esses indivíduos ou não conseguiram perceber sinais de abuso entre os estudantes ou optaram por esconder informações sobre um tema que tende a causar desconforto entre os profissionais. A dificuldade de professores em preencher a identificação no termo de consentimento e a recusa de três escolas públicas em participar do estudo sugerem a possibilidade de uma resistência em abordar o assunto.

Como previsto, a violência física foi o tipo de abuso mencionado por professores e diretores, devido à sua visibilidade. A violência sexual, apesar de ser difícil de detectar, foi frequentemente relatada, geralmente conhecida através das declarações das próprias vítimas. Os educadores reconheceram o abandono como uma forma de violência doméstica, mas limitaram sua percepção às necessidades físicas de crianças e adolescentes, desconsiderando aspectos relacionados aos cuidados familiares, como a regularidade escolar.

O alto índice de faltas às aulas reflete não apenas a conhecida deficiência da educação pública, mas também indica negligência, que se manifesta de diversas formas (física, emocional e educacional) e é o tipo de abuso comum e ao mesmo tempo difícil de ser identificado por terceiros, pois é frequentemente associado à

pobreza. A experiência dos professores e diretores aponta que a principal medida das escolas diante de casos de violência doméstica é aconselhar os pais, enquanto o encaminhamento para órgãos especializados acontece menos do que o necessário. Essa abordagem mostrou-se pouco eficaz, pois, segundo relatos, os pais se comprometiam a mudar o comportamento, mas não havia garantia de que a violência não se repetiria.

A agressividade foi o sinal comportamental indicativo de abuso doméstico, sugerindo que a percepção dos profissionais da educação é precisa, já que as vítimas tendem a replicar o padrão de violência que vivenciam em casa. A visão de professores e diretores sobre o papel da escola reflete suas experiências, priorizando a orientação aos pais em vez do encaminhamento para órgãos adequados. Esse fato é preocupante, especialmente considerando a posição hierárquica dos diretores em relação aos professores, indicando uma confusão de responsabilidades originada na própria liderança das instituições educacionais.

A conexão entre violência doméstica e problemas de desempenho escolar (como agressividade, baixo rendimento, indisciplina, falta de concentração e motivação) foi amplamente destacada pelos profissionais. Entretanto, houve uma ampla falta de conhecimento sobre serviços que capacitam profissionais para identificar e prevenir tais situações nesta amostra estudada.

A violência no ambiente escolar brasileiro constitui uma grave violação dos direitos da infância e da adolescência, refletindo um cenário onde a segurança e o bem-estar dos jovens são constantemente ameaçados. A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 227, assegura como dever da família, da sociedade e do Estado garantir, com absoluta prioridade, a proteção integral das crianças e adolescentes, enfatizando a importância de um ambiente educacional seguro.

Mais uma vez, ressalta-se que a violência no ambiente escolar brasileiro apresenta uma variedade de manifestações que comprometem o pleno desenvolvimento e bem-estar dos jovens, representando uma séria violação dos direitos da infância e da adolescência. Dentro desse contexto complexo, tem observado uma ampla gama de comportamentos prejudiciais que afetam diretamente a vida escolar dos alunos.

Dentre as formas de violência comuns no ambiente escolar estão as agressões físicas e verbais entre os próprios alunos, que podem incluir desde confrontos físicos até insultos e ameaças. Reforça-se que o bullying, uma forma persistente de

comportamento agressivo e intimidador, é outra preocupação significativa, criando um ambiente de hostilidade e medo que pode ter consequências graves para as vítimas.

Além disso, o avanço da tecnologia trouxe consigo o fenômeno do cyberbullying, no qual agressões e intimidações são realizadas através de meios digitais, como redes sociais, mensagens instantâneas e e-mails. Esta forma de violência, muitas vezes, ultrapassa os limites físicos da escola, tornando-se uma preocupação constante para educadores, pais e autoridades. No entanto, é importante ressaltar que, embora essas formas de violência sejam urgentes e mereçam atenção, a pesquisa em questão se aprofunda especificamente na violência familiar e suas ramificações no contexto escolar.

A violência doméstica pode gerar um impacto profundo na vida dos jovens, afetando não apenas sua saúde física e emocional, mas também sua capacidade de aprendizado e interação social na escola. Diante desse cenário, a proteção integral das crianças e adolescentes, conforme estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, torna-se uma questão premente. É dever da família, da sociedade e do Estado garantir um ambiente educacional seguro e acolhedor, onde os jovens possam desenvolver-se livremente, sem a ameaça constante da violência.

A pesquisa busca, portanto, compreender profundamente como a violência familiar se entrelaça com o ambiente escolar, a fim de promover estratégias eficazes de prevenção e intervenção. A educação, reconhecida como um direito humano fundamental, desempenha um papel crucial na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, a persistência da violência nas escolas revela uma falha sistêmica na proteção desse direito, exigindo uma ação coordenada e efetiva de todos os segmentos da sociedade para combatê-la.

Nesse contexto, a implementação de políticas públicas eficazes, o fortalecimento dos mecanismos de denúncia e a promoção de uma cultura de paz e respeito são fundamentais para mitigar os impactos dessa violência. É imperativo que o tema dos Direitos Humanos seja integrado ao currículo escolar, não apenas como conteúdo teórico, mas como prática vivenciada no dia a dia escolar, promovendo o respeito à diversidade e a empatia.

A capacitação de professores e gestores para identificar e intervir em situações de violência, bem como o envolvimento dos pais e da comunidade escolar, são essenciais para criar um ambiente educacional acolhedor e seguro. Ademais, a inclusão de programas de educação socioemocional nas escolas pode auxiliar na

prevenção da violência, ao ensinar habilidades de comunicação, resolução de conflitos e gestão emocional. A adoção de práticas restaurativas, que visam reparar o dano e restaurar as relações afetadas pela violência, emerge como uma abordagem promissora na resolução de conflitos no ambiente escolar.

No contexto escolar, a violência pode se manifestar de diversas maneiras, criando desafios significativos para o ambiente educacional e o bem-estar dos alunos. Uma das formas evidentes de violência no contexto escolar é o bullying, que envolve comportamentos agressivos, repetidos e intencionais, como intimidação, exclusão social, humilhação e até mesmo agressões físicas entre os alunos.

O bullying pode ter sérias consequências para as vítimas, incluindo problemas de saúde mental, baixo desempenho acadêmico e até mesmo casos extremos de suicídio. Além do bullying, outras formas de violência também podem estar presentes nas escolas, como o assédio sexual, a discriminação racial, étnica ou de gênero, a violência verbal ou psicológica por parte de colegas ou mesmo de professores e a violência relacionada ao tráfico de drogas ou gangues.

No entanto, cabe destacar que, enquanto essas formas de violência são preocupantes e merecem atenção, a pesquisa se aprofunda especialmente na violência familiar e suas repercussões no ambiente escolar, considerando que este fenômeno, que pode incluir abuso físico, sexual, emocional ou negligência, tem um impacto profundo no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças e adolescentes. Jovens muitas vezes trazem consigo os traumas e as dificuldades emocionais causadas pela violência doméstica para dentro da escola, afetando sua capacidade de aprendizado, relacionamentos interpessoais e bem-estar geral.

Portanto, enquanto a educação em Direitos Humanos e a formação para a cidadania são fundamentais para promover um ambiente escolar seguro e inclusivo, é necessário também abordar de forma específica e sensível as questões relacionadas à violência familiar. Isso requer uma resposta coletiva e integrada que envolva não apenas os profissionais de ensino, mas também profissionais da saúde, assistentes sociais, autoridades judiciais e a comunidade em geral. Somente assim podemos garantir o pleno desenvolvimento da infância e da adolescência em um ambiente de respeito, segurança e paz.

CAPÍTULO 2. A EMERGÊNCIA HISTÓRICO-SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS: O TESTEMUNHO DA HISTÓRIA OCIDENTAL

A Educação como Direito Fundamental representa um dos pilares essenciais de uma sociedade democrática e comprometida com os Direitos Humanos. Nesse contexto, a educação não é apenas um processo de construção de conhecimento, mas também um mecanismo que empodera os indivíduos, promove a igualdade, a cidadania ativa e o desenvolvimento pleno da pessoa.

A inclusão do direito à educação como um direito fundamental em diversas constituições e declarações de Direitos Humanos é reflexo do reconhecimento de que o acesso a uma educação de qualidade é crucial para o exercício pleno de outros direitos e para a construção de uma sociedade justa e equitativa. A relação entre educação, democracia e Direitos Humanos é intrínseca.

A educação desempenha um papel vital na promoção dos valores democráticos, como a participação cidadã, a tolerância, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua. Ela capacita os indivíduos a exercer seus direitos políticos e a contribuir de maneira informada e consciente para o processo democrático. Além disso, a educação como direito fundamental é um fundamento na promoção dos Direitos Humanos.

Ela contribui para a erradicação da discriminação, da desigualdade e da exclusão social, ao proporcionar a todos os indivíduos a oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades, independentemente de sua origem, gênero, etnia, orientação sexual ou outras características diferenciadoras. E somente com o entendimento de que a Educação é um direito humano que pode-se discutir uma Educação em Direitos Humanos.

A educação também é uma ferramenta fundamental para a compreensão dos Direitos Humanos. Ao aprender sobre os princípios básicos dos Direitos Humanos, os estudantes estão aptos a reconhecer e enfrentar situações de violações, bem como a se tornarem defensores ativos desses direitos em suas comunidades (Araújo, 2007). Em uma sociedade democrática, a educação não pode ser um privilégio reservado a poucos, mas sim um direito acessível a todos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Garantir uma educação de qualidade para todos é um passo vital para promover a igualdade de oportunidades e a justiça social. No entanto, Araújo (2007) considera importante ressaltar que a realização plena do direito à educação ainda enfrenta desafios significativos em muitas partes do mundo. A falta de acesso, a qualidade inadequada da educação, a discriminação dentro do sistema educacional e outros obstáculos continuam a ser questões prementes a serem abordadas.

Assim, a Educação como Direito Fundamental desempenha um papel central na construção de sociedades democráticas que respeitam e promovem os Direitos Humanos. Ela não apenas proporciona conhecimento, mas também empodera os indivíduos, promove a igualdade, fortalece a cidadania ativa e contribui para a formação de uma sociedade justa, inclusiva e consciente de seus direitos e responsabilidades.

Durante o século XX, em meio ao processo gradual de consolidação dos direitos sociais nas Constituições brasileiras, se propôs a educação como um direito legalmente estabelecido, sendo progressivamente incorporado nas constituições federais até ser reconhecido como "direito de todos e dever do Estado" com a Emenda Constitucional de 1969.

Antes disso, já na Constituição de 1934, a educação ganhou um capítulo próprio dentro do título homônimo, oficializando pela primeira vez em seu artigo 149 que "a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos". Essa inclusão do "direito de todos" não foi acidental, mas sim uma resposta

à omissão no texto da Constituição de 1891, reforçando o momento histórico de renovação que o país vivenciava no âmbito educacional.

Foi somente na Assembleia Constituinte de 1933 que o movimento educacional renovador teve sua manifestação expressa, permitindo que a educação fosse reconhecida como um direito, conforme observado nas palavras de Rocha (1996, p. 125): "No que diz respeito ao direito à educação, a concepção doutrinária dos renovadores é considerar a educação como um direito individual no contexto do Estado moderno constitucional."

Em relação às diversas discussões envolvendo a educação nas constituintes brasileiras, Cury, Horta e Fávero (1996) avançam na análise e argumentam que, mesmo antes de o Estado assumir sua posição de fundamental importância na área educacional, outras instituições também tiveram grande participação nesse cenário, como a família, cujo papel crucial foi destacado pela Constituição Brasileira de 1934.

Oliveira (1995, p. 68-69) destaca que foi nesta última constituição que a educação foi considerada, pela primeira vez, um direito legalmente estabelecido, e esse reconhecimento persistiu nas constituições subsequentes, embora desde a Constituição Imperial de 1824 fosse assegurada a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, a saber:

Título VIII – Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros Art. 179: A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
[...] 32) A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. 33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes.

Porém, Oliveira (1995) destaca que naquela época, a maioria da população era composta por escravizados. A restrição desse direito ocorria devido à definição de cidadania, predominando o analfabetismo entre a maioria, pois não havia interesse nem esforço por parte do Poder Público para tornar a educação efetiva para todos. Essa preocupação com o papel do Estado e da família na tarefa de educar revela uma questão conceitual profunda, de uma sociedade que buscava identificar os pilares de sua formação: estariam eles na família, no indivíduo ou seria necessária a intervenção do Estado, dada uma proposta de nação, para a formação de seus cidadãos.

As duas possíveis vertentes para a educação – responsabilidade individual das famílias ou responsabilidade do Estado (um debate permeado pelas tensões entre

Estado e Igreja Católica, educação laica e confessional) – permaneceram como foco das discussões na Constituinte de 1946, que também trouxe avanços significativos, inaugurando o período em que criaram as leis de diretrizes e bases.

Com o fortalecimento dos debates sobre educação e desenvolvimento que começaram nos anos 1950 e continuaram na década seguinte, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o correspondente Plano Nacional de Educação, visando à universalização e expansão do ensino fundamental. Em linhas gerais, durante os anos 1960 e 1970, o país foi marcado pelo regime autoritário, no qual o Executivo e os órgãos de planejamento buscavam alinhar o projeto educacional – envolvendo todas as modalidades de ensino e formação profissional – com o projeto nacional da época.

Os anos 1980, por outro lado, deram início a um movimento democrático que culminou na promulgação de nossa Constituição Federal de 1988. Apesar de conferir destaque aos direitos coletivos e sociais, sempre houve questionamentos sobre a efetiva garantia desses direitos, visto que a Carta reflete contradições presentes nas constituições anteriores, nas quais os direitos, embora garantidos, não eram plenamente efetivos quanto as suas garantias.

Apesar de a Constituição de 1988 ter reconhecido a educação como um direito público subjetivo, esse reconhecimento não foi imediato, devido às inúmeras controvérsias originadas dos debates sobre o papel do Estado versus o da família na educação e suas respectivas obrigações quanto à obrigatoriedade. Se, por um lado, a garantia de certos direitos, como o direito à educação, resultou de pressões históricas necessárias, por outro lado, no caso do Brasil, isso significou que a efetivação desses direitos ainda está distante de um mínimo exigível.

Isso é evidente em relação ao direito à instrução primária, por exemplo, que é declarado como tal desde a Constituição de 1934. No entanto, a realização prática desse direito ainda está longe da realidade atual. Essa contradição entre a declaração do direito à educação na Constituição Brasileira de 1988 e sua efetivação é claramente abordada na tese de doutorado de Oliveira (1995), indicando que esse é um debate atual e em curso:

Ao analisar as Constituições brasileiras no que diz respeito à declaração do Direito à Educação, concluí que a Carta Constitucional de 1988 representa um salto de qualidade relativamente à legislação anterior, deslocando o debate da efetivação deste direito, da esfera jurídica para a esfera da luta social; isto porque, através da maior precisão da redação e detalhamento de

tal declaração, suprimiram-se os obstáculos legais formais à universalização do ensino fundamental para todos e em todas as idades, introduzindo-se, explicitamente, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua efetivação. Estes instrumentos ainda não foram completamente incorporados ao cotidiano de luta por educação e nem mesmo levados em conta na elaboração da política educacional. Ao contrário, têm sido, muitas vezes, desconsiderados, até mesmo, no próprio âmbito do Sistema de Justiça (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública). (Oliveira, 1995, p. 3).

Assim, o que houve na Constituição de 1988 foi uma tentativa de extensão do domínio privado – ainda que com modificações em relação às décadas passadas – sobre o público, conforme ressalta Pinheiro (1996, p. 288):

[...] não se trata de englobar e de ampliar interesses públicos, mas de delegar ao privado a representação do público. E, em parte, na questão das verbas e do dispositivo sobre o ensino de religião na escola pública foi essa concepção que prevaleceu na Constituição de 1988. Mais uma vez, o público foi confundido com o privado no campo do ensino. Assuntos da esfera privada, como a religião, são trazidos para a esfera pública, contrariando e negando o seu pluralismo (Pinheiro, 1996, p.288).

Os estudos realizados pela autora pontuam as principais discussões geradas em torno da área educacional na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e 1988, tais como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultantes do conflito antigo entre o público e o privado na educação, refletindo o problema ainda maior das conflituosas relações entre Estado e sociedade no Brasil (Pinheiro, 1996, p. 255-256).

Este conflito, traduzido na dicotomia entre o público e o privado, na área da educação, teve origem no início da década de 1930. Isto porque, naquela época, havia uma disputa pelo monopólio do ensino travada entre a escola pública e a escola privada (Pinheiro, 1996). Por essa razão, a educação passou a ser um dos principais motivos de discussão no momento de formação da Assembleia Nacional Constituinte, que definiria os pilares da nova Constituição Federal brasileira.

O palco das discussões foram os diversos grupos que se formaram e se dividiram, de um lado, na defesa da escola pública e, de outro, na defesa do ensino privado. Os movimentos de ambos os lados se uniram para manter contatos com os parlamentares eleitos para o processo constituinte, a fim de fortalecer suas propostas. Como resultado, tais grupos obtiveram um lugar de destaque na sociedade civil.

Para os grupos que defendiam a escola pública, dentre eles o grupo coeso denominado “Fórum da Educação”, os princípios do sistema educacional deveriam

garantir a liberdade de expressão e o respeito aos direitos humanos, privilegiando-se a capacidade de reflexão crítica e de elaboração. Além disso, atribui-se ao Estado, em todos os âmbitos, a responsabilidade pelo acesso de todos e manutenção do ensino público.

Para essa manutenção e desenvolvimento da escola pública, esse grupo defendia, por exemplo, a proposta de investimento anual igual ou superior a 13% do orçamento por parte da União e 25%, no mínimo, da receita tributária, por conta dos Estados e Municípios. Com relação ao ensino particular, a proposta debatida no “Fórum da Educação”, partia da interpretação de que o Estado somente poderia autorizar a sua existência caso fossem seguidos determinados padrões de qualidade e normas relativas à educação nacional.

Além disso, não haveria a benesse da isenção fiscal para as instituições privadas, devendo elas se sujeitar aos mesmos tributos incidentes sobre as atividades das demais empresas de natureza privada. Dentre os grupos que defendiam o ensino particular, destaca-se a FENEN, ligada ao grupo leigo empresarial, cujas propostas repetem basicamente os textos constitucionais, defendendo a ideia principal de que cabe ao Estado o dever de prover o ensino público, e também garantir ao aluno o ensino privado, caso seja esta a opção feita pela família.

Logo após a instalação da Constituinte em 1987, o conflito na esfera educacional foi imediatamente deflagrado, devido à participação da sociedade civil na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. O ensino, portanto, foi considerado um dos temas polêmicos, sendo que o debate entre o público e o privado neste campo acabou por dividir as posições no interior da Assembleia Nacional Constituinte.

A participação da sociedade civil na subcomissão teve uma influência bastante significativa nesse momento da Constituinte, que se abriu para as reivindicações da sociedade, resultando na aprovação de quase a totalidade das propostas relativas à escola pública. Na fase das comissões, como é o caso, por exemplo, da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, a sociedade civil posicionou-se de uma maneira diferente em relação às subcomissões, caracterizando-se não mais pelos debates, mas pela pressão exercida junto aos constituintes na busca de votos dos parlamentares.

As resoluções destas comissões temáticas ao contrário das subcomissões, em que foram aprovadas propostas oriundas de grupos progressistas, resultaram em um equilíbrio de forças entre grupos caracterizados como de esquerda e de direita. No

entanto, o conflito entre as posições políticas do Congresso ficou acirrado no momento da apresentação do primeiro projeto de Constituição, que não agradou totalmente nenhum grupo político por se tratar de uma série de posições misturadas e contraditórias.

Naquele momento, restou clara a atuação e o poder das forças políticas que estavam sendo exercidos sobre o texto constitucional, que se encontrava em pleno processo de elaboração. O Poder Executivo não se satisfaz com o projeto, principalmente devido às questões referentes à área trabalhista, bem como ao estabelecimento do sistema parlamentarista de governo. Com isso, desvendou-se um cenário em que, em linhas gerais, a Comissão de Sistematização situava-se à esquerda dos integrantes do plenário da Constituinte, no qual as posições de centro constituíam a maioria.

Formou-se também um poder paralelo ao dessa comissão, devido à insatisfação de seus integrantes com o projeto da sistematização, pertencente a setores de centro e de direita. Eles pretenderam ir contra o regimento interno da Constituinte, a fim de se anular as resoluções aprovadas anteriormente pelas subcomissões e comissões temáticas. Segundo o regimento, não era possível ocorrer alterações de conteúdo nos anteprojetos aprovados, sendo somente permitido apresentar-se emendas de adequação. Assim sendo, o centro-esquerda e a esquerda apoiaram a manutenção do regimento, enquanto o centro e a direita passaram a atacá-lo.

Dessa forma, instalou-se uma crise na Constituinte, que, apesar do atraso significativo em sua conclusão, passou a contar com um projeto de Constituição votado. Quanto à educação, não houve grandes alterações em seus dispositivos em relação ao que havia sido aprovado anteriormente na subcomissão, exceto no que se refere ao destino dos recursos públicos, em que se estatuiu que as verbas públicas também se destinavam para as instituições comunitárias.

A aprovação do texto constitucional apontou para uma conciliação entre os diversos setores, em que embora tenha havido uma grande soma de forças desfavoráveis ao setor público, houve uma acirrada disputa de fôlego entre este e o grupo privatista, apesar de aquele necessitar ceder na maior parte das vezes. No entanto, as lutas pela escola pública não deixaram a desejar, mostrando sua força, apesar de minoritária, por meio de sua intensidade e vivacidade até o final do processo.

A crítica que Pinheiro (1996, p. 284-288) faz em seu trabalho é que a Constituição Federal brasileira possui tendências conflitantes, desde a sua formação, podendo ser reforçada pelos governantes tanto pela sua face conservadora quanto pela sua face progressista. No que diz respeito à educação, tal como as constituições anteriores, apenas procurou conciliar o conflito entre o público e o privado, não o resolvendo, mas apenas absorvendo-o.

Especialmente no setor do ensino, o privado tem se destacado mais que o público no Brasil, devido ao fato de que o Estado não privilegia a sua própria atuação na esfera pública, transferindo recursos para a educação privada. Isso apenas confirma a tendência histórica do conflito entre o público e o privado, que não se limita à esfera da educação, mas refere-se à própria dificuldade de delimitação das esferas pública e privada da sociedade e das atribuições do Estado. Observando-se, ainda, a seguinte passagem dos estudos realizados por Oliveira (1995, p. 3):

[...] a incorporação desse Direito ao discurso dominante, em países periféricos como o Brasil, cria uma contradição que chamo de contradição essência-aparência, entre a necessidade – ideológica – de declará-lo e a não necessidade, do ponto de vista das relações econômicas – de efetivá-lo. Isto torna tal efetivação num elemento de disputa política.

Reforça-se, com isso, que foi adotado principalmente quanto ao direito à educação um excessivo rigor formal (técnico-jurídico) em relação ao seu reconhecimento e aplicação nos casos concretos – equivalente aos demais direitos sociais – distanciando-se da verdadeira essência da criação desse direito, qual seja, a realização de um anseio advindo da própria sociedade e respectivas lutas sociais para atender essencialmente a interesses políticos e econômicos.

A igualdade de todos constitui um dos primados básicos da democracia, sendo que a igualdade de oportunidades cabe entendê-la como reflexo deste primado, para que efetivamente sejam atingidos os ideais de justiça social. É nesse contexto que se insere a educação, ou seja, como caminho obrigatório para garantir a igualdade de oportunidades, por meio do desenvolvimento pleno da pessoa, sua aptidão para o trabalho e para o exercício da cidadania. Torres (2003), em seu artigo intitulado “A metamorfose dos direitos sociais em mínimo existencial”, considera que

[...] a igualdade de chances ou de oportunidades, que é igualdade na liberdade, informa a ideia de mínimo existencial, que visa a garantir as condições iniciais da liberdade. Pela igualdade de chances garantem-se as condições mínimas para o florescimento da igualdade social, que pode se

compaginar até com uma certa desigualdade final provocada pelo esforço de cada um. No Canadá, o art. 36 da Constituição estabelece que o Parlamento deverá adotar medidas para “a) promover a igualdade de chances (*equal opportunities, égalité des chances*) de todos os canadenses na procura do seu bem-estar; b) favorecer o desenvolvimento econômico para reduzir a desigualdade de chances”.

A igualdade de resultados compõe a ideia de justiça. A sua obtenção depende do nível de riqueza do país e da reserva da lei. Dworkin, em obra recente, distingue entre igualdade de bem-estar (*equality of welfare*) e igualdade de recursos (*equality of resources*); a igualdade de bem-estar se aproxima da ideia de igualdade de resultados, pois se caracteriza quando o esquema distributivo já não possa deixar as pessoas “mais iguais em bem-estar” (*more equal in welfare*).

Na França, Rosanvallon defende a possibilidade de se transformar a *égalité des chances* em uma *équité des chances*, entendida como direito igual a tratamento equivalente. A equidade de chances não consiste somente em compensar as desigualdades da natureza ou as disparidades da fortuna; visa a reordenar os instrumentos necessários à existência; seu objetivo é dar aos indivíduos os meios da (sic) fazer face às âleas que não são de ordem classicamente securitária (acontecimentos familiares, problemas pessoais, rupturas profissionais repetidas, etc. (Torres, 2003, p. 37-38).

Ou seja, a noção de igualdade de oportunidades, que implica igualdade na liberdade, fundamenta a concepção de mínimo existencial, cujo propósito é assegurar as condições iniciais para o exercício da liberdade. Através da igualdade de oportunidades, estabelecem-se os parâmetros mínimos para fomentar a igualdade social, que pode coexistir com uma certa desigualdade final resultante dos esforços individuais.

No Canadá, o artigo 36 da Constituição determina que cabe ao Parlamento adotar medidas para: “a) promover a igualdade de oportunidades (*equal opportunities, égalité des chances*) de todos os canadenses na busca do seu bem-estar; b) favorecer o desenvolvimento econômico para reduzir a desigualdade de oportunidades”. A noção de igualdade de resultados está associada à ideia de justiça. Sua realização depende do nível de riqueza do país e das disposições legais. Em uma *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*, Dworkin (2000) distingue entre igualdade de bem-estar (*equality of welfare*) e igualdade de recursos (*equality of resources*).

A igualdade de bem-estar se aproxima da ideia de igualdade de resultados, pois se manifesta quando o sistema de distribuição já não é capaz de tornar as pessoas “mais iguais em bem-estar” (*more equal in welfare*). Na França, Rosanvallon (2013), em “*La société des égaux*” argumenta a favor da possibilidade de transformar a *égalité des chances* em uma *équité des chances*, entendida como um direito igual a tratamento equivalente.

A equidade de chances não se limita a compensar as desigualdades naturais ou disparidades de fortuna; seu objetivo é reorganizar os instrumentos necessários à existência, visando a capacitar os indivíduos a lidar com incertezas que não são de natureza clássica de segurança (eventos familiares, questões pessoais, repetidas rupturas profissionais, etc.) (Rosanvallon, 2013). Oliveira (1995, p. 59) compreende que “a educação, independentemente de seu conteúdo curricular e da introdução desta ou daquela disciplina, é um elemento constitutivo da cidadania”.

O conceito de cidadania envolve a própria capacidade do homem compreender e estar a par e, assim, participar e propor mudanças – dos problemas políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais - tanto de sua comunidade local como do país como um todo. Por essa razão, percebe-se que a educação possui um caráter político, devendo-se dar a ela a máxima prioridade, com vistas ao próprio aprimoramento das instituições e o aperfeiçoamento do regime democrático.

Por democracia entende-se um regime em que a participação do cidadão se dá a partir do seu direito à escolha dos representantes baseado no voto, mas acima de tudo os debates sobre como viveremos juntos, com nossos valores de liberdade e igualdade e nosso conjunto de direitos. O direito à cidadania, por seu turno, engloba o direito de votar e ser votado, de participar de processos eleitorais e principalmente o real e concreto exercício da liberdade, assim entendido como a participação ativa perante a sociedade com poder de influência e decisão.

Dessa forma, o papel da educação revela sua fundamental importância para o exercício da cidadania, por conta de cumprir com a formação necessária para que essa participação possa, de fato, acontecer dentro dos princípios do respeito à dignidade e igualdade do outro. Com o levantamento das normas nacionais e internacionais que garantem o direito à educação escolar, veremos, a seguir, que apenas é suprida a questão da igualdade formal de todos no que diz respeito à abrangência deste direito.

Além disso, constata-se que as políticas públicas, que deveriam ser efetivamente garantidoras da concretização do direito à educação, ainda se mostram insuficientes para atingir a igualdade material de todos em relação a este direito. Essa situação objetivará a constatação da violação de uma das principais características definidoras da própria natureza dos direitos humanos, qual seja, o seu caráter de universalidade.

A Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional desempenha um papel importante na promoção e proteção dos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua origem, identidade ou status. Essa abordagem educacional visa não apenas disseminar o conhecimento sobre os direitos humanos, mas também cultivar valores, atitudes e comportamentos que contribuam para uma cultura de respeito, dignidade e igualdade.

Segundo Sacavino (2007), a Educação em Direitos Humanos é um processo contínuo que visa fortalecer a consciência das pessoas sobre seus próprios direitos e os direitos dos outros, encorajando o respeito mútuo e a compreensão das diversidades. Nesse contexto, a educação desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes, capazes de contribuir para a construção de sociedades justas e inclusivas.

Segundo a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) da ONU, é pressuposto em seu artigo 26, um direcionamento da educação para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela enfatiza a importância da educação para a compreensão, tolerância, amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos, além da promoção da paz.

Além disso, a UNESCO desempenha um papel fundamental na promoção da Educação em Direitos Humanos, sendo que o "Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos" da UNESCO (2005) declara a educação em direitos humanos como um componente essencial da educação em todas as idades, em todos os níveis e em todos os ambientes educacionais, caracterizando uma abordagem holística que objetiva capacitar os indivíduos a reconhecer e abordar questões de direitos humanos em suas vidas cotidianas.

Amartya Sen, economista e filósofo, destaca que a educação em direitos humanos é fundamental para a expansão das capacidades e liberdades individuais, permitindo que as pessoas vivam vidas plenas e significativas. Ele argumenta que a educação não é apenas um meio para atingir outros fins, mas também um fim em si mesma, proporcionando às pessoas a capacidade de fazer escolhas informadas e exercer seus direitos.

A Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional não se limita à transmissão de informações, mas envolve a formação de cidadãos conscientes, éticos e ativos. Ela desempenha um papel vital na construção de sociedades justas e

inclusivas, fortalecendo os alicerces dos direitos humanos e contribuindo para um mundo respeitoso e igualitário.

O processo de internacionalização dos direitos humanos alavancou no período do Pós-Guerra, como reação à barbárie instituída pelo nazismo, que utilizava o extermínio em massa de seres humanos como pretexto à purificação da raça. Para que se viabilizasse um projeto de reconstrução dos direitos humanos no Pós-Guerra, criou-se na esfera do Direito Internacional um sistema normativo internacional de proteção dos direitos humanos, voltado a garantir os direitos fundamentais e a limitar o poder do Estado (Piovesan, 2010).

Os primeiros pilares desse processo de internacionalização dos direitos humanos foram o Direito Internacional Humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho. O primeiro deles se destinava a impor limites jurídicos ao emprego da violência no âmbito internacional, em casos de guerra. Já a Liga das Nações possuía o escopo de obter a paz, segurança e cooperação internacional, por meio da eliminação de toda e qualquer ameaça à integridade territorial e à independência política de seus membros.

Por sua vez, a Organização Internacional do Trabalho primava por condições de trabalho justas e dignas, impondo determinados padrões internacionais a serem seguidos. Com o advento da Declaração de 1948, os direitos humanos foram caracterizados pela sua universalidade e indivisibilidade, interligando os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais. Nesse contexto, ainda, são criados inúmeros instrumentos internacionais de proteção, que passam a constituir o Direito Internacional dos Direitos Humanos (Taiar, 2009)

Esse sistema internacional de direitos humanos é formado por diversos tratados internacionais, em que existem padrões mínimos de proteção aos direitos humanos, denominado “mínimo ético irredutível”. Além desse sistema global, nascem os sistemas regionais de proteção, cujo objetivo principal é o de promover a internacionalização dos direitos humanos nas esferas regionais, englobando principalmente a Europa, a América e a África.

Tendo como base os princípios contidos na Declaração Universal, os sistemas global e regional são complementares, constituindo um conjunto de instrumentos de proteção dos direitos humanos no campo internacional. Dentre esses instrumentos, destaca-se a Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993, que veio reafirmar a concepção da Declaração de 1948, consolidando a interrelação existente entre os

preceitos dos direitos humanos, democracia e desenvolvimento.

Assim sendo, a ONU passa a tratar de assuntos que interessam a todos os países, tornando-se o organismo responsável pelo desenvolvimento do processo de internacionalização dos direitos humanos, pois começa a tratar de temas antes restritos à esfera interna de cada nação. Com isso, houve a emergência do valor da dignidade humana como referencial ético de orientação do constitucionalismo contemporâneo, tanto do ponto de vista local, como também regional e global.

A proteção dos direitos humanos passou a despertar interesse na órbita internacional e, com isso, de acordo com Flávia Piovesan (2010, p. 120-121),

[...] prenuncia-se o fim da era em que a forma pela qual o Estado tratava seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição doméstica, restrito ao domínio reservado do Estado, decorrência de sua soberania, autonomia e liberdade. Aos poucos, emerge a ideia de que o indivíduo é não apenas objeto, mas também sujeito de Direito Internacional. A partir dessa perspectiva, começa a se consolidar a capacidade processual internacional dos indivíduos, bem como a concepção de que os direitos humanos não mais se limitam à exclusiva jurisdição doméstica, mas constituem matéria de legítimo interesse internacional (Piovesan, 2010, p.120-121).

No entanto, esse processo de internacionalização dos direitos humanos – carregado de tensões e conflitos, como, por exemplo, entre seu universalismo suposto e os particularismos culturais – é um dos campos de luta na atualidade, pois as violações de direitos humanos acontecem, de formas diversas, nos variados países. É sabido que, dentre as inúmeras atribuições pertinentes ao Estado, está a de promover medidas que atendam aos direitos humanos. No ordenamento jurídico brasileiro, a proteção desses direitos se dá por meio das três esferas de poder, sendo que ao Judiciário cumpre a tarefa de garantir a efetividade do cumprimento das normas, contribuindo todos eles para a efetivação das obrigações internacionais assumidas pelo país.

Pretende-se sintetizar a formação do conceito de direitos humanos dentro do pensamento dominante de cada época. Em relação aos próprios direitos humanos, o objetivo é examiná-los em cada período histórico destacado, considerando os diversos canais que moldam e disseminam os consensos sociais que os fundamentam e promovem (Sader, 2007; Comparato, 2010). Antes do golpe militar de 1964, a discussão sobre direitos humanos, como um tema específico, não figurava entre os principais assuntos debatidos ou discursados nos diversos contextos socio-culturais do país.

Sader (2007) e Comparato (2010) argumentam que a atenção estava voltada para modelos de desenvolvimento, suas repercussões sociais e a posição internacional do Brasil, dominando as teorias e políticas da época. Até conceitos fundamentais como o de direito eram considerados sob uma perspectiva estritamente formal. Realidade que refletia também a prioridade dada ao projeto nacional e popular, apoiado pela esquerda e pelo governo de João Goulart, que enfatizava a economia como motor de promoção dos direitos dos trabalhadores.

Especialmente aqueles que migravam da informalidade para o regime formal de trabalho. A obtenção de direitos trabalhistas era vista como um avanço significativo, principalmente para o setor informal do Nordeste que se deslocava para o Centro-Sul, buscando oportunidades no setor secundário ou terciário. Naquela época, até a inserção no setor de serviços era frequentemente sinônimo de formalização do emprego (Sader, 2007; Comparato, 2010).

Ao longo de décadas, vivenciou-se o processo longo de promoção de direitos das pessoas na história do Brasil, englobando o direito à formalização do emprego por meio da carteira de trabalho, acesso à assistência social, aposentadoria, organização sindical e a possibilidade de recorrer à Justiça para a proteção de seus direitos. Esses direitos econômicos e sociais converteram milhões de brasileiros em cidadãos ativos, ou seja, indivíduos portadores de direitos.

Durante esse período, o modelo predominante foi o legado dos governos de Getúlio Vargas, caracterizado por um desenvolvimento focado na ampliação do mercado interno, com especial ênfase no consumo de massa. Esse modelo se apoiava em um acordo entre a elite industrial, as classes médias e o movimento sindical, liderado pela burguesia industrial, que colocava o crescimento econômico – sobretudo o industrial e os setores por ele influenciados - como a força motriz essencial (Sader, 2007; Comparato, 2010).

A expansão industrial exigia trabalhadores qualificados, um mercado consumidor interno, proteção estatal contra a competição desleal de grandes monopólios internacionais e acesso a créditos para investimentos. Esse projeto alinhava-se aos interesses das classes médias e dos trabalhadores sindicalizados, formando a coluna vertebral da ampla coalizão social que respaldou os governos de 1930 a 1964.

Nesse contexto de industrialização voltada para a substituição de importações, o Estado brasileiro foi reconfigurado, diferenciando-se significativamente do período

em que predominavam os interesses da oligarquia exportadora, a qual via a questão social como meramente policial – conforme expresso por Washington Luis, presidente deposto pela revolução de 1930. Emergia um Estado nacional comprometido com os direitos sociais, evidenciado pela criação do Ministério do Trabalho, a implementação de legislação trabalhista, a instituição da Previdência Social, a regulamentação do serviço público por meio de concursos, e programas de incentivo à produção.

Estas ações marcavam o nascimento de um novo tipo de Estado, que guiou a transformação do Brasil de uma nação predominantemente agrária e rural para uma industrializada e urbana, promovendo um período contínuo de crescimento econômico (Sader, 2007; Comparato, 2010). Neste contexto, destacava-se a denúncia da violência no campo, incluindo assassinatos de trabalhadores, líderes sindicais rurais e membros das Ligas Camponesas, atos atribuídos à violência dos grandes proprietários de terras e seus grupos armados, que lutavam para manter seu controle sobre vastas extensões de terra improdutiva.

De acordo com Sader (2007) esse era o pensamento predominante no meio político e intelectual focado no desenvolvimento econômico, em que os direitos eram vistos como uma consequência direta desse progresso. Comparato (2010) ressalta que os direitos se associavam principalmente à sindicalização, considerada o primeiro passo para o acesso a uma gama ampla de direitos sociais e ao reconhecimento pelo Estado da cidadania do indivíduo, incluindo o direito ao voto.

Sader (2017) relata que o golpe militar de 1964 marcou uma divisão na história do Brasil, inaugurando uma era distinta, caracterizada pela descontinuidade abrupta e violenta das alianças de classe e do modelo econômico previamente estabelecidos, assim como dos consensos ideológicos até então vigentes. Dentro desse contexto, a busca por democratização econômica e social entrava em conflito direto com os interesses dos grandes capitais, tanto nacionais quanto internacionais, que se focavam em um nicho de consumo seletivo e na exportação, enquanto o governo e as lutas sociais tentavam expandir a inclusão de segmentos populacionais no mercado e na cidadania.

O regime militar interrompeu abruptamente esse modelo e esse ímpeto de mobilização social ascendente. Rompeu alianças com a classe trabalhadora, posicionando-a como alvo prioritário de sua repressão, ao enxergar suas demandas como ameaças ao novo modelo econômico. Este privilegiava o consumo de alto padrão e a exportação, marginalizando o mercado interno voltado para a população

de baixa renda. A política de arrocho salarial reduziu significativamente a participação dos trabalhadores na renda nacional, aumentando a exploração da força de trabalho e, por conseguinte, o lucro do capital (Sader, 2007).

A repressão se estendia aos sindicatos, incluindo a prisão de líderes sindicais, a censura à imprensa sindical e às vozes oposicionistas. Esse controle servia primordialmente aos interesses da alta classe empresarial, ao mesmo tempo em que prejudicava significativamente a ampla massa da população que dependia de salários para sobreviver. Esse período da história foi caracterizado por violações profundas e extensas dos direitos econômicos, sociais e políticos, ocorrendo em uma magnitude sem precedentes no país.

Embora o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) tenha sido caracterizado como ditatorial pela ausência de liberdades políticas, foi um período de avanços sociais sem precedentes. Em contraste, a ditadura militar (1964-85) reprimiu os direitos políticos e expropriou direitos econômicos e sociais, favorecendo os interesses dos ricos e poderosos, e devastando os direitos da maioria dos brasileiros, enquanto também violava sistematicamente outros direitos como os de organização, expressão, privacidade e defesa jurídica (Sader, 2007; Comparato, 2010).

Foi neste contexto que os direitos humanos começaram a adquirir o significado que têm hoje. A ditadura agiu em duas frentes principais, ambas prejudicando diretamente os direitos individuais: a intervenção imediata em sindicatos e organizações similares e a imposição do arrocho salarial, eliminando qualquer forma de negociação sindical ou ajuste salarial. A aliança histórica entre o movimento sindical e o Estado foi dissolvida, dando lugar a uma nova aliança entre o grande capital e setores das classes médias favorecidos pelo novo modelo econômico (SADER, 2007).

Ao contrário do que se poderia esperar, a quebra da democracia não freou o crescimento econômico; pelo contrário, acelerou-o, mas alterou sua direção para focar no consumo de luxo e na exportação, promovendo a concentração de renda em detrimento de sua distribuição. O período subsequente foi o da transição para a democracia, iniciado à medida que o impulso expansivo da economia se esvaía e o desgaste do regime militar se acentuava (Sader, 2007).

Com a mudança no cenário econômico internacional em 1973, de um ciclo de expansão para um de recessão, o Brasil viu diminuir os investimentos diretos, restando-lhe apenas empréstimos a juros variáveis, refletindo as flutuações do

mercado (Sader, 2007). Enquanto as economias mundiais enfrentavam recessões, o Brasil reduzia seu ritmo de crescimento econômico, que anteriormente alcançava até 13% ao ano, para faixas entre 5 e 7%.

Contudo, o grande desafio era os empréstimos que sustentavam essa expansão, os quais representavam um risco significativo devido às flutuantes taxas de juros que poderiam elevar-se abruptamente, levando o país a uma situação de endividamento crítico – cenário que se concretizou no final dos anos 70 para os anos 80. Este momento marcou o fim de um extenso ciclo de crescimento que havia começado na década de 30, encerrando um período de cinco décadas de expansão contínua (Sader, 2007).

A partir de então, o Brasil mergulhou em uma prolongada recessão, da qual ainda não se recuperou. A ditadura militar viu um de seus principais pilares – o “milagre econômico” – fragilizar-se. Esse enfraquecimento, aliado ao fortalecimento da oposição, evidenciado pelas greves no ABC no final dos anos 70, precipitou o declínio do regime, perda de legitimidade e o início da transição para uma democracia liberal (Sader, 2007).

Esse processo de transição foi marcado por uma mistura do antigo e do novo regime, já que a oposição não conseguiu realizar eleições diretas para a escolha do primeiro presidente civil em mais de duas décadas. José Sarney, que acabou assumindo o cargo, havia sido presidente do partido de apoio à ditadura e liderou a campanha contra as eleições diretas até pouco tempo antes.

Seu governo foi formado por uma aliança entre o PMDB e o PFL, um partido que emergiu do regime militar, com importantes ministérios nas mãos de políticos do regime anterior. Sader (2007) argumenta que a maior limitação desse novo governo foi não realizar reformas econômicas ou sociais significativas para aprofundar o processo de democratização, mantendo a concentração de poder em setores como terra, indústria, mídia e bancos.

A democratização ficou restrita ao âmbito político-jurídico. O governo de Sarney atuou como uma ponte entre a ditadura e a democracia plena, consumindo o ímpeto democrático gerado durante a resistência ao regime autoritário. O ápice desse impulso foi a Assembleia Nacional Constituinte, que não apenas mobilizou a população, mas também evidenciou a inadequação da Constituição vigente, imposta pela ditadura, aos princípios democráticos e ao Estado de Direito, exigindo a formulação de um novo texto constitucional (Sader, 2007).

Logo após a promulgação da nova Constituição, referida por seu presidente, Ulysses Guimarães, como "Constituição Cidadã", por reafirmar direitos retirados dos cidadãos durante a ditadura, emergiu uma campanha ideológica que visava desacreditar o Estado, pavimentando o caminho para a ascensão do neoliberalismo. O governo de Sarney propagou a noção de que a Constituição tornava o Brasil ingovernável ao estabelecer um leque de direitos que o Estado supostamente não teria capacidade de garantir (Sader, 2007).

As eleições diretas para a presidência do Brasil, as primeiras desde 1960, elegeram Fernando Collor de Mello, que deu início à implementação de uma agenda neoliberal. A narrativa de criminalização do Estado abriu espaço para conceitos de um Estado mínimo e a centralidade do mercado na economia. Este contexto marcou o início de uma era de hegemonia neoliberal que perdura até os dias atuais.

O neoliberalismo, caracterizado por sua tendência à expropriação de direitos, tornou-se um ponto central na luta política, especialmente no que diz respeito aos direitos sociais. Representando um modelo que enfatiza a redução do papel do Estado em políticas sociais, a precarização das relações de trabalho, e a entrada de conglomerados monopolistas no mercado nacional, prejudicando pequenas e médias empresas. Este cenário traduz-se em um desastre social, substituindo a noção de direitos pela de oportunidades e relegando o destino de milhões ao ambiente competitivo do mercado.

CAPÍTULO 3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA – EDUCACIONAL DA PESQUISA

Nesta etapa, mediante revisão da literatura de referência teórica, investe-se na apresentação da configuração teórica das relações já estabelecidas, no âmbito da filosofia do direito e da educação, presentes na interface dos Direitos Humanos com a Educação. Trata-se de explicitar o que já se tem como acervo teórico desse debate na esfera da educação em direitos humanos.

Explorar a educação em direitos humanos demanda uma perspectiva abrangente sobre o que implica educar. A abordagem deste tema não será limitada ao âmbito do ensino formal, dado que os direitos humanos são conceitos desenvolvidos e compartilhados através de diversos meios, conforme discutido adiante. Educar envolve a formação da consciência através do conhecimento, valores e capacidade crítica. Este conceito transcende a mera educação formal, ocorrendo além dos limites das instituições de ensino.

O conceito de direitos humanos está profundamente enraizado nos princípios da dignidade, liberdade e igualdade, valores fundamentais que sustentam a ideia de que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou religiosa (Piovesan, 2010). A discussão acerca dos direitos humanos, segundo autores como Comparato (2010), remonta à consolidação de princípios éticos universais que buscam garantir a proteção e a promoção da dignidade humana, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Neste sentido, a educação desempenha um papel crucial na disseminação desses valores, promovendo uma cultura de respeito e proteção aos direitos fundamentais. O entendimento de direitos humanos também implica em reconhecer as diversas violações que ocorrem em contextos sociais e educacionais, especialmente quando essas violações se refletem em discriminações de ordem racial, de gênero ou de classe. A partir dessa perspectiva, autores como Sader (2007) e Silva (2007) destacam a importância da educação como uma ferramenta para a transformação social, possibilitando que indivíduos compreendam seus direitos e lutem por sua efetivação.

Isto requer da formação docente um direcionamento no sentido da contemplação e preparação dos educadores para que atuem como defensores e promotores desses direitos no ambiente escolar. No campo da filosofia da educação,

a promoção dos direitos humanos é vista como parte integrante do processo de formação crítica e cidadã. Severino (2019) argumenta que educar para os direitos humanos é essencial para a humanização dos indivíduos, pois a prática educativa tem como objetivo último a realização plena do ser humano, tanto no âmbito pessoal quanto social.

Portanto, a educação em direitos humanos não pode ser compreendida apenas como uma disciplina curricular, mas como um eixo transversal que permeia todas as áreas do saber e da formação. A partir de uma perspectiva histórica, a evolução dos direitos humanos no Brasil, conforme Piovesan (2010), se consolidou em documentos legais, como a Constituição de 1988, que reconhece a educação como um direito social e um meio para a promoção da igualdade e da justiça. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e outros tratados internacionais também servem como base para a implementação de políticas educacionais que visam a garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

No contexto escolar, a promoção dos direitos humanos exige uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e o respeito às diferenças. Silveira (2007) ressalta que a educação em direitos humanos precisa estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de reconhecer e enfrentar as violações de direitos no cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação precisa capacitar os indivíduos a desenvolver uma consciência crítica, que lhes permita identificar situações de injustiça e agir em prol da transformação social.

Além disso, a educação em direitos humanos é uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Sader (2007), os direitos humanos devem ser promovidos por meio de práticas educativas que valorizem a participação democrática e a inclusão social. Assim, a formação dos futuros educadores precisa incorporar esses valores, promovendo uma cultura de paz e de respeito mútuo. Autores como Comparato (2010) e Santos (2006) afirmam que os direitos humanos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas devem ser vistos em sua totalidade, considerando as interações entre os direitos civis, políticos, sociais e culturais.

Isto requer da educação para os direitos humanos envolver todos esses aspectos, de modo a formar cidadãos plenamente conscientes de seus direitos e responsabilidades. Por fim, é necessário considerar que a promoção dos direitos humanos nas escolas não pode ser responsabilidade exclusiva dos professores, mas

deve ser uma política pública integrada, que envolva toda a comunidade escolar. Candau (2007) acredita que a formação em direitos humanos precisa ser contínua, envolvendo não apenas os educadores, mas também os alunos, gestores e familiares, criando uma rede de proteção e promoção desses direitos.

A violência doméstica é um fenômeno social complexo, que afeta diretamente o desenvolvimento e o bem-estar de crianças e adolescentes. Machado e Sanches (2014) destacam que a violência doméstica compromete a integridade física e psicológica dos indivíduos, refletindo-se de maneira significativa no contexto escolar. A identificação de sinais de violência, seja ela física, psicológica ou sexual, é um desafio para os educadores, que muitas vezes não possuem a formação necessária para lidar com essas situações de maneira adequada.

No campo educacional, a violência doméstica não pode ser vista como uma questão isolada do ambiente familiar. Conforme apontam Sader (2007) e Mello (2016), os impactos dessa violência são amplamente sentidos no desempenho escolar e no comportamento dos alunos, o que torna urgente a preparação dos professores para reconhecer e agir em situações de risco. Nesse sentido, a formação em direitos humanos pode fornecer aos educadores as ferramentas necessárias para lidar com essas situações de maneira sensível e eficaz.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são marcos legais importantes na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito à educação e à proteção contra todas as formas de violência (Brasil, 1988). No entanto, a implementação dessas garantias exige que os profissionais da educação estejam preparados para identificar situações de violência e encaminhá-las adequadamente, o que demanda uma formação específica nessa área. Vagostello et al. (2003) afirmam que, embora os educadores reconheçam a importância de atuar em casos de violência doméstica, muitos ainda encontram dificuldades em abordar o tema dentro das escolas.

Isso ocorre, em parte, devido à falta de uma formação adequada e de políticas institucionais claras sobre como proceder em tais situações. Dessa forma, a inclusão de disciplinas relacionadas aos direitos humanos nos cursos de Licenciatura pode contribuir significativamente para capacitar os professores a lidar com essas questões (Vagostello et al., 2003). A violência doméstica também é uma questão de direitos humanos, pois afeta diretamente o direito à vida, à integridade física e psicológica, e à dignidade da pessoa humana.

De acordo com Machado e Sanches (2014), é fundamental que a escola se posicione como um espaço de proteção e de promoção dos direitos das crianças e adolescentes, estabelecendo mecanismos de apoio para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. A formação docente, nesse contexto, inclui o desenvolvimento de habilidades e competências para identificar sinais de violência e atuar de maneira articulada com outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais. Oliveira (2018) sugere que a escola precisa trabalhar em parceria com a comunidade e com os órgãos de proteção, a fim de criar uma rede de apoio eficiente para as vítimas de violência doméstica.

Além disso, é necessário que os professores compreendam as implicações emocionais e cognitivas que a violência doméstica pode ter sobre os alunos. A pesquisa de Mello (2016) indica que crianças e adolescentes que vivenciam situações de violência em casa apresentam dificuldades de concentração, baixa autoestima e comportamentos agressivos ou retraídos, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem. No entanto, a violência doméstica não é apenas uma questão individual ou familiar, mas também um reflexo das desigualdades sociais e econômicas que permeiam a sociedade.

Sader (2007) aponta que as políticas públicas voltadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes precisam levar em conta esses fatores estruturais, garantindo que todos tenham acesso a um ambiente escolar seguro e inclusivo. Portanto, a inclusão de conteúdos relacionados à violência doméstica nos cursos de formação de professores é essencial para que os educadores possam atuar de maneira preventiva e interventiva, garantindo que a escola seja um espaço de acolhimento e de respeito aos direitos humanos.

É necessário que os professores estejam preparados para lidar com essas questões de forma ética e sensível, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. A educação em direitos humanos é um processo contínuo e multidimensional que visa à formação de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capacitando-os para atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (Tavares, 2007). De acordo com Severino (2019), a educação em direitos humanos vai além da mera transmissão de conhecimento sobre leis e convenções, exigindo uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica, a participação democrática e o respeito à diversidade.

A inclusão da educação em direitos humanos nos currículos escolares é fundamental para a formação de cidadãos capazes de reconhecer e combater as violações de direitos, seja no contexto escolar ou social. Para Candau (2007), a educação em direitos humanos precisa estar presente em todas as etapas da formação docente, capacitando os professores a abordar temas como igualdade de gênero, diversidade étnico-racial e inclusão social.

Freire (1996) e Hooks (1994) também enfatizam a importância de uma educação emancipadora, que permita aos alunos compreender sua realidade e agir para transformá-la. Nesse sentido, a educação em direitos humanos é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes, preparando-os para participar ativamente da construção de uma sociedade mais equitativa.

A abordagem pedagógica da educação em direitos humanos precisa ser transversal, permeando todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Silveira (2007) ressalta que a educação em direitos humanos não pode ser tratada como um conteúdo isolado, mas como um princípio que orienta toda a prática educativa, desde a gestão escolar até o currículo e as relações interpessoais dentro da escola. A formação dos educadores em direitos humanos também precisa contemplar esta articulação entre teoria e prática.

Para Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018), é essencial que os futuros professores não apenas aprendam sobre os direitos humanos, mas também vivenciem esses valores em suas práticas pedagógicas, desenvolvendo habilidades para mediar conflitos, promover a inclusão e combater a discriminação. Outro aspecto fundamental da educação em direitos humanos é o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade para lidar com questões de violência, exclusão e vulnerabilidade.

Segundo Sader (2007), a educação em direitos humanos requer uma formação de professores capazes de acolher e apoiar os alunos que enfrentam situações de violação de direitos, criando um ambiente escolar seguro e acolhedor, considerando que a interdisciplinaridade é uma característica essencial da educação em direitos humanos. Como afirma Gadotti (1999), a complexidade das questões que envolvem os direitos humanos exige uma abordagem integrada e multidimensional que permita aos alunos compreender a realidade social de maneira crítica e reflexiva.

Partindo destas considerações, a educação em direitos humanos precisa ser entendida como um compromisso ético e político de toda a sociedade. Santos (2006) ressalta que a promoção dos direitos humanos na escola exige uma articulação entre o poder público, a comunidade escolar e as famílias, de modo a criar uma rede de apoio e proteção que assegure o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Assim, a educação em direitos humanos se apresenta como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e responsabilidades.

Isto demanda que a formação de professores esteja voltada para a promoção desses valores, preparando-os para atuar como agentes de transformação social. A educação engloba o entendimento do mundo e de si, podendo resultar numa percepção autêntica dos processos sociais ou numa visão distorcida, preenchida por mitos e ilusões que obstruem a compreensão crítica da realidade. Antes da ditadura militar, o debate sobre direitos humanos era praticamente ausente nas discussões políticas e educacionais, limitando-se aos cursos de direito. Foi sob o regime militar que os direitos humanos começaram a ser enfatizados.

Nacionalmente, comitês de direitos humanos, formados por juristas, membros da Igreja Católica, acadêmicos e ativistas sociais, começaram a influenciar o debate político, as denúncias e a produção acadêmica, lutando por espaço no discurso dominante. A opressão da ditadura criou condições para que os direitos humanos ganhassem visibilidade, até mesmo em veículos de imprensa tradicionais², em parte devido a uma abordagem fragmentada dos direitos, diferenciando entre os relacionados à repressão e aqueles ligados a grupos vulneráveis.

Assegurar a igualdade de direitos e a proteção contra violências se tornou um objetivo central. A educação em direitos humanos, que emergiu como resposta à repressão política da ditadura, estabeleceu-se no discurso democrático, expandindo-se para além da oposição política e abordando a violência urbana e a insegurança nas periferias das grandes cidades.

Severino (2019) aponta que:

A relação entre os direitos humanos e a educação é intrínseca, levando-se em conta os objetivos e o papel mediador da prática educativa no processo de humanização. Com efeito, a finalidade última do processo educativo é

² A imprensa televisiva, já que essa era a mais comum durante o período citado.

exatamente o de atuar sistematicamente com vistas à plena realização do humano nos indivíduos que constituem a espécie (Severino, 2019, p.43).

Deste modo, o autor sinaliza que se tornou uma mediação objetiva necessária, uma vez que os indivíduos não nascem prontos e completos em nossa espécie, ao contrário do que ocorre em outras espécies de seres vivos. Como já se diz corretamente, o homem não nasce homem, ele precisa tornar-se homem. Esse processo ocorre naturalmente com a vivência dos indivíduos em seus grupos socioculturais (Severino, 2019).

No entanto, à medida que a vida social se tornou mais complexa, passou a exigir uma busca intencional e sistemática por esse objetivo, resultando na iniciativa de criação de procedimentos e mediações institucionais de educação (Severino, 2019). A razão de ser da educação, tanto em sua dinâmica informal quanto em sua forma institucional, é servir como uma prática mediadora da humanização, que significa a transformação dos indivíduos naturais em pessoas culturais.

Isso implica em contribuir para a implementação das condições existenciais especificamente humanas, vinculadas à sua própria realidade como sujeitos conscientes e livres, que os tornam ontologicamente dotados de uma dignidade iminente. Essa dignidade não só precisa ser reconhecida e respeitada, mas também garantida no âmbito das mediações objetivas da existência histórica. As escolas começaram a integrar discussões sobre direitos humanos em seus currículos, não só através de disciplinas específicas, mas também em debates sobre democracia, liberdade e diversidade (Severino, 2019).

Programas educacionais e eventos focados em direitos humanos, além de iniciativas e publicações dedicadas ao tema, tornaram-se comuns. A imprensa passou a cobrir com frequência as violações urbanas dos direitos humanos, embora a violência no campo receba menos atenção, geralmente enquadrada como parte de um problema amplo de desrespeito aos direitos, sem detalhar as vítimas ou as condições específicas desses casos (Severino, 2019).

Partindo destas considerações, uma das iniciativas da tese foi explorar as mediações curriculares de Direitos Humanos em programas formativos de cursos de Licenciatura, apresentando uma amostra ilustrativa das abordagens e metodologias adotadas. Através de uma análise dos temas das disciplinas, objetiva-se compreender como os Direitos Humanos são integrados nas estruturas curriculares, contribuindo

para a formação de educadores capazes de promover uma educação que respeite e valorize a diversidade e a igualdade.

Destaca-se assim a relevância de tais mediações na preparação de futuros professores para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, fomentando ambientes de aprendizagem inclusivos e justos. Essa exploração documental fundamenta a análise dos documentos, grades curriculares dos cursos que possuem Direitos Humanos no currículo obrigatório (Tabela 1 e 2).

Realizou-se um pesquisa online em 10 cursos de Pedagogia. Foram encontradas 10 grades curriculares de cursos localizados na cidade de São Paulo (capital) ou, no caso EAD, com polo na cidade de SP. Na tabela 1 é possível observar se havia na grade obrigatória o tema sobre Direitos Humanos.

Tabela 1 - IES (SP) e o tema dos Direitos Humanos

Instituição de ensino Superior	O tema “Direitos Humanos” compõem a grade obrigatória?
Universidade Presbiteriana Mackenzie	NÃO
Universidade Federal de São Paulo	NÃO
Universidade de São Paulo	NÃO
Universidade Cruzeiro do Sul	NÃO
Pontifícia Universidade Católica SP	NÃO
Universidade São Judas Tadeu	NÃO
Universidade Brasil	SIM
Universidade Santo Amaro	SIM
Universidade Paulista – UNIP	SIM
Centro Universitário São Camilo	SIM

Fonte: a autora, 2022.

A análise dos dados da Tabela 1 revela um cenário sobre a inclusão do tema dos Direitos Humanos nas grades curriculares de cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior localizadas na cidade de São Paulo. Notavelmente, a maioria das instituições listadas (seis das dez) não inclui o tema "Direitos Humanos" como componente obrigatório em suas grades curriculares.

Esse resultado pode levantar reflexões sobre o papel da formação em Pedagogia, especialmente considerando que a promoção dos Direitos Humanos é um componente essencial da educação, visando formar cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade. Algumas considerações possíveis:

1. Variação na Abordagem Educacional: a ausência do tema "Direitos Humanos" em grande parte das grades curriculares pode sugerir que as instituições adotam abordagens educacionais diferentes. Algumas podem enfatizar aspectos técnicos e pedagógicos, enquanto outras podem adotar uma abordagem holística, incorporando questões sociais e de justiça.

A variação nas abordagens educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão ou exclusão do tema "Direitos Humanos" nas grades curriculares, reflete a diversidade de filosofias e objetivos que orientam as instituições educacionais. Esta diversidade pode ser analisada à luz de diferentes perspectivas teóricas oferecidas por educadores e filósofos renomados.

Paulo Freire (1999), um dos influentes teóricos da educação, argumenta em sua obra "Pedagogia do Oprimido" que a educação é um ato de libertação, que permite ao indivíduo perceber e transformar sua realidade. Uma abordagem educacional que incorpora os Direitos Humanos alinha-se com a visão de Freire, pois promove uma consciência crítica dos alunos sobre injustiças sociais e os capacita a agir por mudanças positivas.

Por outro lado, John Dewey (1959), em "Democracia e Educação", vê a educação como um processo fundamentalmente democrático e social, que não se limita à transmissão de conhecimento, mas que se estende à formação de cidadãos ativos e engajados. A incorporação dos Direitos Humanos na educação ressoa com as ideias de Dewey na medida em que fomenta um entendimento profundo dos princípios democráticos e da cidadania.

Nel Noddings (2003), com seu foco na ética do cuidado, apresentada em "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education", sugere que a educação se concentre em promover valores de cuidado, empatia e interdependência. A inclusão dos Direitos Humanos no currículo escolar pode ser vista como uma extensão dessa abordagem ao incentivar uma educação que valoriza a dignidade e o respeito mútuo.

Em contraste, E.D. Hirsch (1987), autor de "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know", argumenta a favor de uma educação baseada em

conhecimento factual e uma base cultural comum. Instituições que seguem essa linha podem ser menos inclinadas a enfatizar os Direitos Humanos em seus currículos, priorizando em vez disso o conteúdo acadêmico tradicional.

A variação nas abordagens educacionais, portanto, reflete diferentes visões sobre o propósito da educação. Enquanto algumas instituições podem adotar uma perspectiva pragmática, focada em habilidades técnicas e pedagógicas, outras podem optar por uma abordagem holística, que integra questões de justiça social e Direitos Humanos.

Essa escolha influencia diretamente o tipo de cidadão que a educação visa formar: um profissional tecnicamente competente ou um indivíduo socialmente consciente e engajado. A inclusão dos Direitos Humanos nas grades curriculares pode, portanto, ser vista como um indicativo de uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos, responsáveis e ativos na sociedade.

2. Conscientização e Responsabilidade Social: a inclusão do tema em três das instituições pode indicar um maior grau de conscientização sobre a importância dos Direitos Humanos na educação e sobre a responsabilidade social que deve ser ampla nessas instituições.

A inclusão de temas de Direitos Humanos nas grades curriculares de algumas instituições educacionais destaca um compromisso maior com a conscientização e responsabilidade social. Esta abordagem reflete a compreensão de que a educação transcende a transmissão de conhecimento técnico para envolver o desenvolvimento integral do indivíduo dentro de um contexto social amplo.

Jacques Delors (1998), no relatório para a UNESCO "Educação: Um Tesouro a Descobrir", destaca os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A inclusão dos Direitos Humanos aborda esses pilares, especialmente o de aprender a viver juntos, enfatizando a necessidade de entender e respeitar as diferenças, promovendo uma cultura de paz e solidariedade.

Assim, a presença dos Direitos Humanos nas grades curriculares não só responde a uma tendência global de educação para a cidadania e responsabilidade social, mas também reflete a influência desses teóricos educacionais que veem a educação como um meio para promover uma sociedade justa e equitativa.

3. Impacto na Prática Pedagógica: pode-se questionar se a ausência desse tópico nas grades curriculares pode impactar a forma como os futuros pedagogos abordarão questões de cidadania, igualdade e justiça em suas práticas pedagógicas.

A abordagem educacional nas instituições que incluem Direitos Humanos em seus currículos reflete um reconhecimento crescente da importância dessa área na formação cidadã. Autores como Bobbio (1992) e Garretón (1999) destacam que a educação em direitos humanos requer uma integração de todas as áreas do conhecimento, de forma a promover uma sociedade inclusiva e justa.

Cabe lembrar que Norberto Bobbio foi um filósofo e teórico político italiano que enfatizou a importância dos direitos humanos e da democracia, argumentando que os direitos humanos são fundamentais para a legitimação da ordem democrática. Ele discutiu a relação entre democracia, igualdade e liberdade, realçando que os direitos humanos são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa.

Manuel Antonio Garretón, sociólogo chileno, abordou a transformação social e política na América Latina, focando na cidadania ativa e participativa como meio de fortalecer a democracia. Ele enfatizou a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade dentro das sociedades para promover a igualdade e a justiça social.

4. Políticas de Educação em Direitos Humanos: esses resultados também podem servir como um chamado para políticas educacionais amplas que promovam a inclusão dos Direitos Humanos em todos os currículos de formação de professores.

A prática pedagógica e sua relação com questões de cidadania, igualdade e justiça são profundamente influenciadas pela presença ou ausência de temas de direitos humanos nas grades curriculares das instituições de formação de professores. Segundo Bobbio (1992), a evolução dos direitos humanos, desde os direitos civis até os sociais, molda a cidadania como um status integral para membros da sociedade, em que a igualdade de status é enfatizada a partir do que se conhece como a igualdade de renda. Pinsky (2003) complementa, destacando que a cidadania envolve direitos à vida, liberdade, propriedade, igualdade perante a lei, bem como direitos políticos e sociais, essenciais para a participação plena na riqueza coletiva.

Miranda (2006) ressalta que no Brasil, especialmente durante a Ditadura Militar, os direitos humanos começaram a ser veementemente reivindicados, dando origem a movimentos sociais que, apesar das adversidades, lutaram pela democratização e pelo respeito aos direitos humanos. Este cenário histórico contextualiza a importância de incorporar o ensino de direitos humanos nas práticas pedagógicas, não apenas

como conteúdo teórico mas como experiência vivenciada e ensinada, formando educadores conscientes e comprometidos com a defesa da cidadania, igualdade e justiça.

Além disso, a inclusão de direitos humanos nas práticas educativas, conforme discutido no portal do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, demonstra como o ambiente escolar pode ser um espaço para promover a participação cidadã, a inclusão, e o respeito mútuo. As práticas que promovem a igualdade de oportunidades, tratamento justo, e justiça para todos são essenciais na formação de futuros pedagogos.

Projetos educacionais que incentivam a participação estudantil, a inclusão de pessoas com deficiência e o combate à discriminação são exemplos de como os direitos humanos podem ser integrados nas práticas pedagógicas. Portanto, a ausência de direitos humanos nas grades curriculares pode limitar significativamente a capacidade dos futuros educadores de abordar questões de cidadania, igualdade e justiça de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

Isso destaca a necessidade de políticas educacionais que integrem esses temas de forma transversal e multidimensional, garantindo que todos os educandos e educadores estejam equipados para promover uma sociedade justa e igualitária. Em resumo, a análise desses dados destaca a importância de avaliar a inclusão dos Direitos Humanos na formação de pedagogos e, potencialmente, revisar as diretrizes educacionais para garantir que a promoção dos Direitos Humanos seja uma parte integral da formação de professores, dada a sua relevância para o desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva.

Tabela 2 - Disciplina, semestre de ministração e carga horária

Instituição de Ensino Superior	Disciplina	Semestre em que é ministrada	Carga Horária
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Leituras Sociológicas da Educação e da Infância; Filosofia da Educação; Cidadania: Identidade, Alteridade e Educação	-----	-----

Universidade Federal de São Paulo	Educação das Relações Étnico-Raciais; Sociologia e Educação: Ação da Escola no Brasil; Filosofia e Educação I e II; Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva Inclusiva	-----	-----
Universidade de São Paulo	Sociologia da educação; Filosofia da educação; e Cultura e educação afro-brasileira e indígena	-----	-----
Universidade Cruzeiro do Sul	Educação Inclusiva; Diversidade Étnico-Cultural; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação	-----	-----
Pontifícia Universidade Católica SP	A Educação e Relações Étnico-Raciais; Fundamentos Biopsicossociais: Educação e Desenvolvimento; Políticas Educacionais na Educação Infantil; Gestão Democrática	-----	-----
Universidade São Judas Tadeu	Gestão Educacional e Políticas Públicas	-----	-----
Universidade Brasil	Relações Sociais Gênero e Direitos Humanos	1º	80h
Universidade Santo Amaro	Ética, Diversidade e Direitos Humanos	Não está disponível	Não está disponível
Universidade Paulista – UNIP	Direitos Humanos	Não está disponível	30h
Centro Universitário São Camilo	Unidade Educacional Diversidade e Direitos Humanos	3º	80h
Centro Universitário São Camilo	Unidade Educacional- Estágio em Ensino Fundamental: Diversidade e Direitos Humanos	3º	50h

Fonte: a autora, 2023

Para a Universidade Brasil, o tema "Relações Sociais, Gênero e Direitos Humanos" aborda a intersecção entre gênero e direitos humanos dentro do contexto das relações sociais. Ele examina como as questões de gênero influenciam e são

influenciadas por normas sociais, políticas e econômicas, destacando a importância da igualdade de gênero e do respeito aos direitos humanos como fundamentais para o desenvolvimento de sociedades justas e equitativas. Esse tema envolve a análise de discriminações e desigualdades baseadas em gênero, buscando promover práticas inclusivas e o reconhecimento de direitos iguais para todos, independentemente do gênero.

Para a Universidade Santo Amaro, o tema "Ética, Diversidade e Direitos Humanos" trata da interconexão entre princípios éticos, o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, e a promoção dos direitos humanos. Ele envolve a reflexão sobre como agir de maneira justa e respeitosa com todos, independentemente de diferenças culturais, de gênero, raciais, religiosas, entre outras, sob uma perspectiva ética. Este tema enfatiza a importância de desenvolver sociedades inclusivas que respeitem e protejam os direitos e dignidades de todos os indivíduos, promovendo a igualdade e combatendo a discriminação.

Para a Universidade Paulista – UNIP, O tema "Direitos Humanos" refere-se ao conjunto de direitos básicos e liberdades que são considerados direitos de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, sexo, origem étnica ou racial, religião, língua, ou qualquer outra condição. Esses direitos incluem, mas não se limitam, ao direito à vida, à liberdade de expressão, à educação, à igualdade perante a lei, e à proteção contra a discriminação e a tortura.

Os Direitos Humanos são fundamentais para a proteção da dignidade humana e são garantidos por leis internacionais e constituições nacionais. Para o Centro Universitário São Camilo, O tema "Unidade Educacional Diversidade e Direitos Humanos" aborda a importância de integrar a educação sobre diversidade e direitos humanos dentro do ambiente educacional.

Esse enfoque visa promover uma compreensão ampla e respeitosa das diferenças individuais e culturais, além de enfatizar a necessidade de proteger os direitos fundamentais de todos. Trata-se de criar ambientes de aprendizagem inclusivos que valorizem a diversidade e fomentem uma cultura de respeito, igualdade e justiça, preparando os estudantes para serem cidadãos conscientes e responsáveis em uma sociedade globalizada.

O mesmo centro universitário propõe uma disciplina de estágio, nesta disciplina com o tema "Unidade Educacional- Estágio em Ensino Fundamental: Diversidade e Direitos Humanos" trata do período prático dentro da formação de professores, focado

na aplicação de conceitos de diversidade e direitos humanos no contexto do ensino fundamental.

Esse estágio visa preparar futuros educadores para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso, reconhecendo e valorizando as diferenças entre os alunos e assegurando que os princípios dos direitos humanos sejam integrados em sua prática pedagógica e no currículo escolar. As instituições mencionadas abordam o tema dos Direitos Humanos sob diferentes perspectivas, refletindo uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar importante na educação superior.

A Universidade Brasil enfatiza a interseção entre gênero e direitos humanos, destacando como as questões de gênero são fundamentais para entender as dinâmicas sociais e promover a igualdade. A Universidade Santo Amaro, por outro lado, coloca a ética no centro da discussão, ligando-a à diversidade e aos direitos humanos, sugerindo uma reflexão profunda sobre como nossas ações afetam os outros em uma sociedade diversificada.

Neste contexto a UNIP aborda os Direitos Humanos de uma maneira abrangente, destacando-os como direitos fundamentais que transcendem diferenças culturais ou sociais, uma base para a dignidade humana e a coexistência pacífica. Por sua vez, o Centro Universitário São Camilo, além de enfatizar a educação sobre diversidade e direitos humanos, também propõe um estágio prático em ensino fundamental focado nesses temas, preparando educadores para integrar esses princípios em sua prática pedagógica.

Em comum, todas essas instituições reconhecem a importância dos Direitos Humanos como um pilar educacional que prepara indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade globalizada. Através dessas variadas lentes, elas contribuem para a formação de profissionais capacitados a enfrentar desafios contemporâneos relacionados à injustiça, desigualdade e discriminação, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e igualdade. Contudo, identificou-se uma lacuna preocupante: a ausência de uma padronização nas disciplinas voltadas para os Direitos Humanos nos cursos de licenciatura no Brasil, bem como a indefinição sobre quais direitos humanos devem ser abordados nesses contextos. Essa questão se mostra, portanto, como um tema relevante a ser debatido e contextualizado à luz da legislação vigente e do potencial impacto na educação básica brasileira.

Dentro de uma perspectiva mais ampla, os cursos de Pedagogia e áreas correlatas em diversas instituições de ensino têm buscado integrar de forma transversal os temas relacionados aos direitos humanos em suas grades curriculares. Essa abordagem visa a preparação dos futuros educadores não apenas para o ensino, mas também para o enfrentamento das questões sociais e éticas que permeiam o ambiente escolar e a sociedade como um todo. A seguir, são descritas as principais disciplinas oferecidas em algumas dessas instituições, que abordam os direitos humanos sob diferentes perspectivas.

O curso de Pedagogia da Mackenzie destaca-se por incluir disciplinas que, embora não tratem diretamente dos direitos humanos em sua denominação, abordam questões centrais para a formação de uma cidadania consciente e responsável. Entre elas, a disciplina de Leituras Sociológicas da Educação e da Infância focaliza a análise crítica das condições sociais que influenciam a educação e o desenvolvimento infantil, conectando a sociologia com os direitos da criança e do adolescente.

A Filosofia da Educação examina os princípios filosóficos que sustentam a educação, promovendo reflexões sobre a dignidade humana, a justiça social e o papel do educador na promoção dos direitos humanos. Já a disciplina Cidadania: Identidade, Alteridade e Educação explora conceitos como identidade, alteridade e a importância de educar para o reconhecimento e respeito às diferenças, fundamentais para o ensino dos direitos humanos.

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) oferece uma série de disciplinas que abordam diretamente os direitos humanos, com ênfase em questões étnico-raciais, inclusão e políticas educacionais. A Educação das Relações Étnico-Raciais, por exemplo, trata da educação voltada para a compreensão e superação das desigualdades raciais no Brasil, promovendo o respeito à diversidade e aos direitos das populações negras e indígenas.

A disciplina Sociologia e Educação: Ação da Escola no Brasil discute o papel da escola como uma instituição social, enfatizando como ela pode ser um espaço para a promoção da justiça social e dos direitos humanos. Filosofia e Educação I e II analisam os fundamentos filosóficos da educação, promovendo debates sobre a ética, os direitos fundamentais e a formação humanística. A Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva Inclusiva trata da educação inclusiva, abordando a importância de garantir o direito à educação para todos,

independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas, e promovendo práticas pedagógicas baseadas na inclusão e na equidade.

O curso de Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul oferece uma formação que aborda os direitos humanos de maneira transversal, com disciplinas que visam conscientizar os futuros educadores sobre a importância da inclusão e da diversidade. Educação Inclusiva examina as políticas e práticas que asseguram o direito à educação para todos, com foco na inclusão de pessoas com deficiência e na superação de barreiras educacionais. Diversidade Étnico-Cultural explora a riqueza cultural da sociedade brasileira e discute a necessidade de uma educação que valorize e respeite essa diversidade, um princípio fundamental dos direitos humanos.

A Filosofia da Educação propõe reflexões críticas sobre os fundamentos éticos e políticos da educação, essencial para a formação de uma consciência cidadã. A Psicologia da Educação aborda o desenvolvimento humano e o papel da educação no fortalecimento da autonomia e do respeito aos direitos individuais e coletivos. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as disciplinas enfatizam a formação de educadores comprometidos com a promoção da equidade e da inclusão social, com forte ênfase nas questões étnico-raciais e na gestão educacional.

A Educação e Relações Étnico-Raciais enfoca a importância de educar para o respeito às diferentes etnias e raças, promovendo a igualdade e a justiça social no ambiente escolar. Fundamentos Biopsicossociais: Educação e Desenvolvimento discute os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que influenciam o desenvolvimento humano, com foco na formação integral e na promoção dos direitos das crianças e adolescentes. Políticas Educacionais na Educação Infantil examina como as políticas públicas voltadas à educação infantil podem promover os direitos das crianças, com foco na inclusão e no desenvolvimento integral.

Gestão Democrática aborda a importância da gestão participativa e democrática nas escolas, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos de toda a comunidade escolar. A Universidade São Judas oferece disciplinas que se concentram na formação de gestores educacionais conscientes das políticas públicas e dos direitos humanos. Gestão Educacional e Políticas Públicas discute como a gestão educacional pode ser um instrumento de promoção da equidade e da inclusão, e como as políticas públicas educacionais devem ser orientadas pelos princípios dos direitos humanos, assegurando o acesso à educação de qualidade. De acordo com Comparato (2011), a realização de uma sociedade justa é viável apenas

por meio da educação, a qual é essencial para o desenvolvimento humano e para a busca por uma sociedade igualitária e democrática. Essa visão sustenta que a educação é crucial para a legitimação da soberania popular, alinhando-se ao conceito de que, em uma estrutura política democrática, deve ser buscada uma distribuição equitativa dos benefícios sociais entre os indivíduos (Torres, 2003).

Nesse contexto, Dibbern, Cristofolletti e Serafim enfatizam a importância de criar espaços educacionais que respeitem e promovam os direitos humanos, segundo os quais a Educação em Direitos Humanos (EDH) não se restringe à mera inclusão de conteúdos específicos no sistema educacional, pois em seu entendimento, permeia todas as interações e o currículo acadêmico, servindo como um princípio orientador dos programas pedagógicos.

Nesse âmbito, a implementação da EDH tem como ponto de partida a formação inicial dos educadores, continuando de maneira constante, abrangendo políticas que promovam a igualdade e o reconhecimento das diferenças. Além disso, é fundamental incentivar o desenvolvimento de materiais de apoio que fomentem o diálogo intercultural e o reconhecimento de diversos grupos étnicos e culturais (Dibbern, Cristofolletti e Serafim, 2018, p. 16).

Este trecho ressalta a educação como uma ferramenta vital para alcançar a justiça social e a soberania popular, por meio da inclusão de práticas que promovam os direitos humanos em todos os aspectos da experiência educativa. A ênfase na formação de educadores reflete a crença de que o respeito e a promoção dos direitos humanos começam com a preparação daqueles que guiarão o processo de aprendizagem, garantindo uma base sólida para a construção de uma sociedade igualitária e inclusiva.

Silveira (2007) discute a universalidade dos princípios dos Direitos Humanos em um contexto globalizado. Ele questiona como podemos sensibilizar diferentes sociedades, culturas e grupos sociais para a importância dos Direitos Humanos, que envolvem diversas visões de mundo e de sociedade. Especial ênfase é dada ao papel da educação como ferramenta essencial nesse processo.

A educação é vista como um meio de socialização e transmissão de valores culturais que permite aos indivíduos compreender e participar ativamente na construção e manutenção de suas sociedades, destacando-se sua importância na promoção dos Direitos Humanos. Silveira (2007) ainda discute a natureza da Cultura

como uma criação coletiva, um patrimônio da humanidade, enfatizando o papel crucial da educação na disseminação de uma cultura de direitos humanos.

Segundo Silveira (2007), a educação em direitos humanos se caracteriza como um processo que promove a socialização de valores, normas e práticas que os respeitam e os reforçam em todos os níveis da sociedade. Entretanto, este processo educativo enfrenta desafios, principalmente devido à apropriação privada da cultura por segmentos específicos que reinterpretem e transmitam valores de acordo com seus interesses, muitas vezes distorcendo o sentido original conferido ao espírito coletivo e universal dos direitos humanos.

Além disso, Silveira (2007) destaca o dilema da pluralidade cultural frente à universalidade dos direitos humanos, argumentando que a educação tem a competência de abordar e respeitar a diversidade cultural ao mesmo tempo em que promove os direitos humanos como valores universais. A autora sugere que, embora os direitos humanos tenham sido concebidos como universais após a Segunda Guerra Mundial, a sua aceitação e implementação variam significativamente entre diferentes culturas e sociedades.

Neste sentido, Silveira (2007) argumenta que uma abordagem eficaz à educação deve ser capaz de conciliar a diversidade cultural com a universalidade dos direitos humanos, promovendo um entendimento e respeito mútuos entre diferentes grupos sociais e culturais. Na interpretação de José Renato Polli (2019, p.140) “O que se pretende inicialmente é situar o leitor no universo dos debates atuais sobre as contribuições de teorias como a Habermas para o entendimento acerca das relações entre educação e Direitos Humanos”.

Inicialmente, destaca-se a pesquisa realizada com o objetivo de encontrar pontos de conexão entre suas éticas, especialmente a Ética do Discurso e a Ética Universal do Ser Humano, visando extrair conceitos e propostas comuns para uma educação emancipatória (Polli, 2019). A discussão sobre a emancipação remonta as origens com Karl Marx, passando pela tradição Frankfurtiana e sua posterior incursão no pessimismo, especialmente com a Dialética do Esclarecimento.

Polli (2019) ressalta que enquanto a primeira geração da Escola de Frankfurt via a emancipação como quase impossível devido à razão instrumental, Habermas propõe uma razão comunicativa orientada para o entendimento e a emancipação social, buscando resgatar a capacidade da razão frente aos pessimismos anteriores e ao movimento pós-moderno. E afirma que Habermas distingue-se ao buscar

fundamentar uma nova Teoria Crítica, destacando a importância da democracia e das formas comunicativas de entendimento para uma emancipação possível.

Sua obra centra-se na transformação da filosofia em uma nova teoria da racionalidade, defendendo a modernidade como um estatuto de constante movimento, com ênfase na defesa da liberdade como valor fundamental. Ele busca também estabelecer a relação entre as éticas filosóficas e as teorias empíricas do desenvolvimento moral, adotando uma postura de modéstia para a filosofia no conjunto do conhecimento (Polli, 2019).

Procurando inicialmente fugir do pessimismo de seus mestres, investe na crença em torno da possibilidade da racionalidade comunicativa, buscando elementos teóricos no pragmatismo, nas teorias da comunicação, na psicanálise e em outras vertentes de pensamento, acreditando que a emancipação - aquela não centrada numa filosofia do sujeito - poderia derivar do agir comunicativo e do entendimento, na perspectiva de um horizonte a construir e consolidar. Também tenta escapar do paradigma de uma filosofia da consciência, sustentando sua hipótese na razão comunicativa como o único meio possível para encontrar, intersubjetivamente, respostas racionais para a superação de dilemas de ordem prática e moral. Não desejando incidir numa linhagem teórica idealista - que aliás é muito creditada a ele pelos seus críticos - Habermas deseja reforçar, no âmbito de uma visão política com espírito republicano, o valor da democracia e das formas comunicativas de entendimento com vistas a uma emancipação possível (Polli, 2019, p. 140-141).

Polli (2019) discute a distinção entre ação instrumental e ação comunicativa, analisando como a separação entre o mundo da vida e sistemas autorregulados afeta a racionalização e a colonização do primeiro, levando a patologias sociais. Habermas propõe resgatar os meios comunicacionais argumentativos para a emancipação social, contrastando com o negativismo da Escola de Frankfurt. A Ética do Discurso, derivada da Teoria da Ação Comunicativa, fundamenta a escolha de valores através da comunicação intersubjetiva, buscando consensos provisórios e normas universalmente válidas.

Polli (2019) argumenta que esta ética, embora dependa da competência comunicativa, visa à emancipação coletiva, e é vista como uma ética da responsabilidade. A relação entre Habermas e Freire destaca a convergência entre a Teoria da Ação Dialógica de Freire e a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, ambos buscando facilitar espaços para a conversa pública e democrática.

Além disso, Polli (2019) também discute a contribuição de Habermas para reforçar teorias educacionais, como a de Freire, ao recolocar a teoria da emancipação

em pauta. Ambos os pensadores reconhecem a importância de considerar a realidade injusta da sociedade de classes na superação dos conflitos sociais. Habermas propõe uma emancipação como uma forma de autoexperiência e autoentendimento, conectando ideias éticas em uma perspectiva coletiva.

Freire, associado à Teoria Crítica da Sociedade, é visto como o pai da Pedagogia Crítica, que busca a emancipação humana e a transformação social através da conscientização e da ação dialógica. Seus conceitos centrais incluem o "inédito viável", a "leitura de mundo" e a "conscientização". Freire defende liberdades individuais e uma consciência histórica desenvolvida no diálogo autêntico para superar condições adversas. Ambos os pensadores enfatizam a educação como prática da liberdade e da humanização, em oposição a uma visão cerceadora do conhecimento (Polli, 2019).

Freire e Habermas compartilham a visão de que a comunicação humana pode superar a insensibilidade gerada pela dominação, promovida pelo capitalismo, que intensifica o egocentrismo e a indiferença social. Ambos criticam o poder da economia de mercado e defendem a importância de práticas democráticas para superar limites históricos. Um projeto emancipatório precisa considerar a complexidade das sociedades atuais e valorizar a diversidade cultural na busca por um ideal humanista-emancipatório.

De acordo com Polli (2019), Freire enfatiza a importância da conscientização na educação para formar sujeitos democráticos e críticos. Habermas propõe uma esfera pública revitalizada para superar a colonização do mundo da vida. Ambos apontam para a necessidade de resgate da solidariedade e defendem mecanismos de democratização da sociedade. No contexto escolar, projetos educacionais que promovam o debate democrático e fortaleçam a autonomia dos sujeitos podem enfrentar as patologias da vida social contemporânea e contribuir para um processo de emancipação coletiva.

O arcabouço legal, desde os primeiros períodos coloniais até os dias atuais, desempenhou um papel crucial na definição das normas que regem a convivência e a coexistência das diferentes culturas presentes no território brasileiro. A compreensão aprofundada dessas interações é imperativa para se obter uma visão mais abrangente da identidade brasileira e das intrincadas relações entre cultura e direito que permeiam o tecido social. Ao analisar a complexidade dessa interação, torna-se evidente que as leis e regulamentações refletem não apenas as transformações sociais e culturais, mas também desempenham um papel ativo na promoção da justiça, igualdade e preservação das diversidades culturais. Nesse contexto, a

análise mais aprofundada desses elementos contribui significativamente para a compreensão do panorama cultural brasileiro e do modo como as questões jurídicas têm influenciado e sido influenciadas por essa rica tapeçaria cultural (BRAGATTO, 2014, p. 5).

Desse modo, professores e alunos, como agentes históricos, têm o poder de reinventar o paradigma do conhecimento ao integrar teoria e prática, rejeitando visões deterministas da história. Uma educação transformadora demanda incluir o desenvolvimento de valores éticos e sua conexão com interesses coletivos, promovendo práticas dialógicas na escola (Polli, 2019). Compreende-se que, embora a formação em direitos humanos desempenhe um papel central na capacitação de professores para lidar com as diversas problemáticas que surgem no ambiente escolar, é fundamental ressaltar que esta formação, por si só, não é suficiente para resolver as questões estruturais subjacentes à violência e à exclusão social presentes nas escolas.

Como destaca Polli (2019), educadores e estudantes, enquanto agentes históricos, têm o poder de transformar a realidade ao promover práticas dialógicas e éticas, rejeitando visões deterministas da história. No entanto, para que essa transformação seja efetiva, é necessário que a formação em direitos humanos esteja articulada a políticas públicas robustas e coerentes, que deem suporte às práticas educacionais. Nesse sentido, a responsabilidade pela garantia de um ambiente escolar seguro e inclusivo não pode recair exclusivamente sobre os educadores.

O Estado, como garantidor dos direitos fundamentais, também necessita assumir um papel ativo no desenvolvimento e implementação de políticas públicas que assegurem a proteção integral das crianças e adolescentes (Polli, 2019). Piovesan (2010) argumenta que o poder público tem a obrigação de atuar na promoção e defesa dos direitos humanos, garantindo que as escolas sejam espaços onde esses direitos sejam respeitados e protegidos, o que envolve a formulação de políticas intersetoriais que se proponham a conectar a educação a outras áreas, como saúde, assistência social e segurança pública.

Candau (2007) reforça que a educação em direitos humanos precisa ser entendida como uma tarefa compartilhada entre os diferentes setores da sociedade, exigindo uma articulação entre a escola, a comunidade e os órgãos governamentais. A criação de redes de apoio que integrem as instituições educacionais a serviços de proteção, como os conselhos tutelares e as equipes de assistência social, é essencial

para assegurar que os educadores não enfrentem sozinhos as demandas complexas que surgem no cotidiano escolar.

Dessa forma, políticas públicas que fortaleçam essas redes de proteção e suporte são fundamentais para complementar a formação docente em direitos humanos. Além disso, a violência estrutural, que afeta a vida de milhares de estudantes no Brasil, só pode ser enfrentada de maneira eficaz através de políticas públicas que promovam a inclusão social e a equidade. Como argumenta Sader (2007), a violência doméstica, o abandono escolar e a exclusão social não são fenômenos isolados, mas reflexos de desigualdades históricas e sistêmicas.

Portanto, políticas públicas que busquem reduzir essas desigualdades, oferecendo oportunidades iguais de acesso à educação e aos serviços de apoio são essenciais para garantir que as crianças e adolescentes possam exercer seus direitos de maneira plena (Sader, 2007). A formação em direitos humanos, nesse contexto, se apresenta como um componente de uma estratégia mais ampla, que envolve a atuação conjunta de professores, gestores escolares, famílias e o Estado.

Políticas públicas voltadas à melhoria das condições de trabalho dos professores, à oferta de formação continuada e ao fortalecimento das instituições educacionais são fundamentais para que a educação em direitos humanos possa alcançar seus objetivos transformadores (Tavares, 2007). Sem o apoio dessas políticas, a formação dos professores ficará restrita a uma intervenção pontual, sem condições de promover mudanças estruturais nas escolas e na sociedade.

Outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de financiamento adequado para a implementação de políticas educacionais que promovam os direitos humanos. Santos (2006) afirma que sem recursos financeiros suficientes, as políticas públicas se tornam promessas vazias, incapazes de gerar impactos significativos. Portanto, o investimento em programas que integrem a educação em direitos humanos, a formação docente e as políticas públicas é indispensável para criar uma rede de proteção efetiva que possibilite uma educação transformadora e inclusiva.

Além do financiamento, a construção de políticas públicas eficazes exige uma gestão democrática e participativa. A educação em direitos humanos, conforme argumenta Silveira (2007), precisa centrar esforços em práticas de gestão escolar que promovam a participação ativa de toda a comunidade. Portanto, compreende-se que o envolvimento dos alunos, professores, pais e da sociedade civil no desenvolvimento e na execução dessas políticas é fundamental para garantir que elas respondam às

necessidades reais das comunidades escolares e promovam uma cultura de direitos humanos que vá além do currículo.

Sendo que a formação em direitos humanos é apenas uma parte de uma solução mais ampla que envolve a criação e implementação de políticas públicas intersetoriais, articuladas e inclusivas. As políticas públicas devem atuar como um suporte estrutural, proporcionando as condições necessárias para que as práticas pedagógicas possam efetivamente transformar a realidade dos alunos, conforme o ideal de uma educação crítica e emancipadora (Freire, 1996).

A integração de teoria e prática, mencionada por Polli (2019), só será possível quando as escolas estiverem inseridas em um contexto de políticas públicas que as fortaleçam, garantindo o pleno exercício dos direitos humanos no ambiente escolar. Apesar dos ataques ao debate educacional emancipatório, Freire e Habermas continuam sendo referências importantes. A resistência contra a mercantilização da educação e o diletantismo acadêmico é fundamental, sendo que a cordialidade acadêmica precisa ser valorizada para resistir à competição exacerbada.

Reavaliar e recontextualizar os pressupostos desses autores é um campo de pesquisa relevante e em aberto (Polli, 2019). Boaventura de Souza Santos, em sua obra de 2006, analisa os Direitos Humanos no contexto da globalização, destacando duas vertentes principais: uma hegemônica e outra contra-hegemônica. Ele identifica a origem histórica da cultura de direitos na modernidade dos séculos XVII e XVIII, associada às revoluções liberais na Inglaterra, França e Estados Unidos, que inicialmente focavam em direitos civis e políticos.

Santos aponta que, embora inicialmente não universal, o ideário liberal se espalhou influenciando a formação dos Estados Modernos, promovendo uma visão de mundo que, embora pretendesse ser universal, era fundamentalmente ocidental, branca, masculina e capitalista. Esta expansão, especialmente durante o imperialismo europeu, não conseguiu universalizar efetivamente os direitos liberais, resultando em sociedades marcadas por desigualdades.

Contrastando com a visão liberal, emergiram movimentos de resistência, como as lutas das classes trabalhadoras e anticoloniais, que levaram ao desenvolvimento do socialismo e comunismo como alternativas ao modelo liberal. No entanto, Santos argumenta que, assim como o liberalismo, o socialismo também se tornou um localismo com pretensões universalizantes, muitas vezes ignorando a diversidade e especificidades culturais.

Em resumo, Santos sugere que tanto o liberalismo quanto o socialismo, em suas práticas concretas, foram formas de localismos globalizados que falharam em reconhecer a complexidade e a diversidade das identidades humanas, perpetuando, em vez de superar, as desigualdades e exclusões. O texto "Educação em direitos humanos: um discurso" de Eni Puccinelli Orlandi (2007) discute a relação complexa entre linguagem, sujeito e mundo, enfocando especificamente o contexto da educação em direitos humanos.

Orlandi (2007) argumenta que a linguagem não é transparente ou direta, destacando a ilusão de que podemos simplesmente "atravessar" as palavras para encontrar significados preexistentes. E faz três observações principais: a primeira é que a linguagem possui materialidade e não oferece uma relação direta e simples com o mundo; a segunda é que a relação entre linguagem, pensamento e mundo é mediada e complexa, desafiando a ideia de que palavras e coisas se correspondem diretamente; a terceira é que sujeitos e sentidos são constituídos simultaneamente, influenciados por fatores sociais, históricos e políticos.

Além disso, Orlandi (2007) discute a linguagem como uma prática simbólica que medeia a relação entre o sujeito e a realidade, destacando que a discursividade reflete formações ideológicas, sendo relevante considerar como as formações discursivas moldam a compreensão e a interpretação de conceitos como igualdade e diferença. E também aborda o papel da ideologia na formação do sujeito e na produção de sentidos, sugerindo que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Neste sentido, Orlandi (2007) destaca como a educação pode tanto reproduzir quanto desafiar estruturas ideológicas, contribuindo para a reprodução social ou para a resistência e mudança, e utiliza os conceitos de paráfrase e metáfora para explicar como os discursos são formados e como podem mudar, influenciando a compreensão e as ações dos indivíduos em relação aos direitos humanos.

O texto sugere que uma abordagem crítica à educação em direitos humanos requer uma compreensão profunda de como a linguagem funciona e de como ela está imbricada com o poder e a ideologia. Vera Maria Candau (2007) discute os desafios e perspectivas da educação em direitos humanos no contexto da América Latina. A autora destaca que o cenário internacional contemporâneo, marcado pela globalização, políticas neoliberais e questões de segurança nacional, não é favorável à promoção de uma cultura de direitos humanos.

No entanto, apesar dessas adversidades, Candau (2007) argumenta que é necessário buscar caminhos para afirmar uma cultura de direitos humanos que seja capaz de influenciar todas as práticas sociais e contribuir para processos de democratização. E aborda a importância de articular igualdade e diferença na construção da democracia e na afirmação dos direitos humanos, destacando que não se deve opor um ao outro, mas entender sua relação dialética.

Em sua argumentação, Candau (2007) cita o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para ilustrar essa relação: temos o direito de reivindicar igualdade quando a diferença nos inferioriza e o direito de reivindicar diferença quando a igualdade nos descaracteriza. A autora também reflete sobre a gênese da educação em direitos humanos na América Latina, marcada por lutas árduas e violações dos direitos humanos.

Candau (2007) observa que, apesar dos desafios, houve avanços significativos desde os anos 1980, com organizações e movimentos de direitos humanos ampliando seu escopo de atuação para incluir questões sociais, econômicas e culturais, e apresenta os principais temas discutidos em um seminário realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), que visava fazer um balanço crítico da educação em direitos humanos na década de 1990.

Entre os temas discutidos, destacam-se o sentido da educação em direitos humanos no novo contexto político e social, a necessidade de critérios específicos para caracterizar experiências educativas em direitos humanos, os desafios da fragmentação das ações, as tensões entre parceria e cooptação, as abordagens metodológicas e a formação de educadores. Por fim, Candau (2007) enfatiza que cabe à educação em direitos humanos se concentrar na formação de sujeitos de direito, o empoderamento de grupos marginalizados e a transformação social em direção a sociedades democráticas e humanas.

Tavares (2007) ressalta que, atualmente, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é essencial na luta contra as violações desses direitos, promovendo a tolerância, o respeito pela dignidade e os valores democráticos, argumentando que para efetivar sua integração em diferentes áreas do conhecimento, é crucial entender tanto seu significado quanto sua aplicação prática. Na educação formal, isso implica adotar metodologias adequadas e integrar os conceitos de direitos humanos em todas as disciplinas, seguindo uma abordagem interdisciplinar. Neste sentido, o desenvolvimento de educadores capacitados para ministrar a EDH é fundamental.

Essa capacitação implica em uma inclusão do domínio dos conteúdos específicos de direitos humanos e alinhar-se com a prática cotidiana, mantendo a ética como o núcleo da EDH, sendo importante ressaltar que essa formação é apenas o início de um processo educativo contínuo que visa estabelecer uma cultura permanente de direitos humanos (Tavares, 2007).

A EDH é vital para cultivar cidadãos informados sobre seus papéis sociais e comprometidos com a luta contra desigualdades e injustiças. Este trabalho se foca, principalmente, na capacitação de educadores em direitos humanos sob uma perspectiva interdisciplinar, visando a promoção contínua e a conscientização sobre esses direitos. Tavares (2007) nos recorda, que A Educação em Direitos Humanos (EDH) é fundamental no combate às violações de direitos, promovendo tolerância e respeito pela dignidade humana.

Recentemente reconhecida nos contextos brasileiro e latino-americano, sua integração em todas as áreas de conhecimento e práticas educativas demanda entendimento aprofundado e metodologias adequadas, visando uma formação cidadã integral. A EDH visa sensibilizar para a importância dos direitos humanos, desenvolvendo indivíduos como sujeitos ativos na sociedade, promovendo a justiça e combatendo desigualdades. Essa educação é crucial para formar pessoas capazes de enfrentar injustiças, respeitando a diversidade e fomentando uma convivência harmoniosa (Tavares, 2007).

Internacionalmente, Tavares (2007) ressalta que a EDH é sustentada por documentos como o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da ONU, que enfatiza a construção de uma cultura universal de direitos humanos e promove a participação efetiva em sociedades democráticas. A educação em direitos humanos é vista como essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, tolerante e pacífica.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos (EDH) está fundamentada em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997, e o Programa e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, introduzidos respectivamente em 1996, 2002, 2003 e 2006.

Esses documentos visam promover a formação cidadã, sendo que a prática pedagógica precisa refletir os valores da EDH, com o objetivo de instaurar o desenvolvimento pleno da dignidade, solidariedade, igualdade e liberdade individuais

e coletivas. A EDH busca formar cidadãos críticos e ativos, capazes de transformar a sociedade, respeitando a diversidade e promovendo a convivência pacífica. É necessário um aprendizado que integre conteúdo específico dos direitos humanos à prática diária, destacando a importância da coerência entre discurso e ação (Tavares, 2007).

Além disso, Tavares (2007) afirma que a formação de educadores deve se centrar em abordar saberes específicos, curriculares, pedagógicos e experienciais, para garantir uma educação que seja ao mesmo tempo emancipadora e transformadora. A EDH no Brasil se apoia em uma abordagem pedagógica que valoriza a análise crítica da realidade e a ação comprometida, utilizando metodologias que fomentem a participação e o empoderamento dos alunos, especialmente em contextos específicos e variados.

A educação em direitos humanos visa promover a socialização de valores e princípios essenciais para construir uma cultura de respeito e dignidade humanas, integrando esses conceitos no cotidiano das pessoas. No Brasil, a EDH é fundamentada por documentos legais e internacionais que direcionam a formação cidadã. Essencialmente, a EDH precisaria fomentar a compreensão e o exercício dos direitos humanos, visando ao desenvolvimento integral da pessoa e à promoção de uma convivência democrática e pacífica.

A prática pedagógica nesse campo necessita de uma orientação para o empoderamento individual e coletivo, contribuindo para processos democráticos e transformadores. As estratégias educacionais devem ser cuidadosamente planejadas para quebrar preconceitos e estereótipos, reforçando a importância da percepção social positiva sobre os direitos humanos. É fundamental que os educadores estejam preparados para engajar os alunos em uma percepção crítica da realidade e para incentivar a reflexão sobre a dignidade humana.

Isto requer que a formação em direitos humanos seja contínua e baseada em valores universais, direcionada tanto aos educadores quanto aos alunos para transformar as representações sociais negativas e promover uma sociedade justa e inclusiva. No contexto brasileiro, a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem sido enfatizada nos espaços de educação não-formal, como movimentos sociais e ONGs, em que se promove a conscientização e ação coletiva.

Essas práticas valorizam a reflexão e a participação ativa nos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. É crucial utilizar o potencial dessas

organizações para promover a EDH e facilitar a troca de conhecimentos para fortalecer essas iniciativas. Embora a EDH não seja exclusiva das escolas, elas oferecem oportunidades significativas para disseminar os valores e princípios dos direitos humanos. É importante que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos democráticos e participativos, em que a formação do cidadão seja um compromisso coletivo. Além disso, Candau (2007) destaca que as escolas devem humanizar, socializando conhecimentos e valores para um exercício pleno da cidadania.

Cidadania aqui deverá ser lido, conforme Costa e Ianni (2018) afirmam, como o reconhecimento conferido aos membros de uma comunidade, além de ser o conjunto de direitos e deveres que cada indivíduo possui perante a sociedade em que está inserido. De maneira histórica e genérica, a cidadania é estabelecida pela relação dos indivíduos com um território específico, refletindo a organização sociopolítica desse espaço.

Assim, cidadania é uma noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais. Por isso, será aqui compreendida com uma identidade social política. Ora, se identidade pessoal/individual é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo, a identidade social são as características que o identificam perante as demais comunidades. E, em certa medida, a consciência de pertencer a algo maior, a um coletivo, a uma sociedade (COSTA; IANNI, 2018, p.42).

Magendzo (2006) enfatiza princípios como integração, recorrência, coerência, relevância da vida cotidiana, construção coletiva do conhecimento e apropriação para efetivar a EDH. Esses princípios guiam o aprendizado e a aplicação dos direitos humanos em diversas situações, reforçando a importância de abordagens dialógicas e participativas na educação formal e não-formal. Ou seja, a prática pedagógica precisa estar centrada em ser democrática e comprometida com os direitos humanos, envolvendo educadores que não só transmitem conhecimentos, mas também vivenciam e promovem estes direitos no dia a dia.

Magendzo (2006) ressalta que a EDH precisa ser aplicada como uma prática integrada tanto em ambientes formais quanto não-formais, visando a formação de cidadãos conscientes e ativos, que valorizem a dignidade humana e promovam uma sociedade justa e inclusiva. Neste sentido, a formação de educadores em direitos humanos demanda uma integração entre práticas pedagógicas que respeitem a dignidade humana e uma abordagem educacional que valoriza a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade.

Isso envolve uma nova maneira de entender o conhecimento, promovendo uma educação que expanda as capacidades dos indivíduos, desenvolva uma consciência crítica e encoraje a participação ativa e democrática. De acordo com Fazenda (1979) a interdisciplinaridade se assemelha a um processo de reciprocidade e mutualidade que facilita o diálogo entre diferentes áreas do saber. Segundo Andrade (1989), a interdisciplinaridade pode ser entendida como um avanço teórico e epistemológico que permite que insights fundamentais de um campo do conhecimento influenciem outros, promovendo um enriquecimento mútuo.

Este equilíbrio entre análise detalhada e síntese global é crucial na educação em direitos humanos, pois essa área exige a união de diferentes esferas de conhecimento para fornecer uma visão completa e multifacetada. Gadotti (1999) argumenta que a metodologia interdisciplinar implica a integração de conteúdos, a transição de uma visão fragmentada para uma unitária do conhecimento, a fusão entre ensino e pesquisa, e a adoção de uma abordagem de aprendizado contínuo.

Compreende-se que a formação de educadores em direitos humanos precisa transcender a noção de que uma única perspectiva ou abordagem é suficiente, adotando uma variedade de temas, conexões e conteúdos para criar um processo educativo abrangente e inclusivo. A formação em direitos humanos exige uma abordagem educacional que integra dimensões e fomenta a compreensão através de perspectivas diferentes, visando construir uma cultura inclusiva e respeitosa.

Essa abordagem multidimensional, conforme descrito por Horta (2000), enfatiza a importância de uma educação que abrange variados aspectos e experiências humanas. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1979) e Andrade (1989), promove um diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, ultrapassando a visão fragmentada para uma compreensão holística.

Isso é crucial na educação em direitos humanos, em que a complexidade dos temas exige uma visão ampla e integrada. Gadotti (1999) destaca que essa abordagem não só integra conteúdos de diversas disciplinas, mas também conecta o ensino à vida real, promovendo um aprendizado contínuo e aplicado. O objetivo da educação em direitos humanos, portanto, não se limita ao mero repasse de informações, mas busca desenvolver sujeitos sociais ativos e conscientes, capazes de participar democraticamente e intervir na realidade.

Magendzo (2006) reforça que a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade na educação em direitos humanos facilitam a compreensão e a ação, preparando os

indivíduos para enfrentar e transformar as injustiças e desigualdades sociais, sendo que a formação de educadores em direitos humanos precisa ser abrangente, englobando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma prática pedagógica que seja tanto reflexiva quanto ativa.

Ou seja, a educação em direitos humanos (EDH) precisa ser aplicada com profundidade na vida diária, para além de uma abordagem teórica isolada, caracterizando um processo educativo integrado às práticas cotidianas na rotina de aprendizado, visando a vivência e o entendimento prático dos direitos humanos como parte fundamental da cidadania e da convivência social.

Nunes (2019) irá fazer apontamentos para o que chama de Pedagogia dos Direitos Humanos, ressaltando a sua importância na educação escolar como uma ferramenta para corrigir as graves injustiças sociais historicamente acumuladas no Brasil. Destaca-se que a qualidade social da educação não apenas pode produzir uma nova concepção de educação e práticas pedagógicas, mas também tem o poder de desmontar formas perversas de segregação, exclusão, meritocracia e seletividade presentes nas políticas públicas desde suas origens.

A primeira grande significação da pedagogia dos Direitos Humanos assume a forma de reconhecimento da educação escolar como uma prática que busca corrigir as graves injustiças sociais do Brasil historicamente acumuladas. A questão da qualidade social da educação, por um lado, se não é o mecanismo social capaz de produzir uma nova concepção de educação e de práticas pedagógicas, ao menos será forte o suficiente para desmontar as perversas formas ou os velados dispositivos de segregação, exclusão, meritocracia e seletividade que marcaram as políticas públicas de base histórica no Brasil, desde suas origens. A dimensão social desta aventada qualidade educacional e pedagógica da educação e da escola situa-se na direção de acolher, reconhecer e organizar as formas e vivências dos grupos sociais marginalizados e excluídos, assumidos como sujeitos de sua prática social e pedagógica, protagonistas de seu viver e de seu aprender na escola. Não se trata mais de endereçar à escola uma concepção de qualidade econômica, de rentabilidade, de eficiência e de resultados, sempre numa lógica avaliativa estreita, ou das sociais. A escola não é empresa, não pode ser concebida com políticas empresariais e não deve ser submetida às leis e dimensões do mercado ou da economia. A escola e a educação são Direitos Humanos e sociais inalienáveis (Nunes, 2019, p.84).

Além disso, enfatiza-se que a educação e a escola são entendidas como dimensões fundamentais da formação humana, com uma função política e institucional de formar indivíduos para viver em sociedade. Destaca-se a urgência em construir uma escola acolhedora, universal e inclusiva, e em conceber a educação

como um direito de todos, contribuindo para a humanização e o cultivo da dignidade humana.

A segunda grande caracterização da Educação na pedagogia dos Direitos Humanos consiste em reconhecer a educação e a escola como dimensões da formação humana, de amplitude maior. A função política e institucional da educação e da escola reside na formação do ser humano para viver em sociedade. Esta é a causa primeira de todas as demais disposições. Escola, educação e humanização são processos integrados, que se materializam em dimensões institucionais e pedagógicas em cada tempo e sociedade. É hoje urgente a tarefa de continuar a prática social da construção de uma escola acolhedora, universal e inclusiva, e de uma concepção de educação como direito de todos, como prática da humanização e do cultivo da plena dignidade humana. Assim, os conhecimentos e saberes, as artes, a ciência e a cultura, a tecnologia e o trabalho seriam dimensões fundamentais da ampla e justa, voltada para todos, configurando a formação humana plena (Nunes, 2019, p 84).

A dimensão do trabalho também é abordada de forma ampla, indo além da preparação para o mercado de trabalho, e é vista como uma ação humana de produção e transformação da realidade. Nunes (2019) afirma a importância de reconhecer a educação para compreender o mundo do trabalho e destaca o trabalho como princípio educativo na pedagogia dos Direitos Humanos.

Quando expressamos a dimensão do trabalho, não tomamos aqui a estreita compreensão de "preparação para o mercado de trabalho, para o suposto sucesso profissional" ou tantas outras formas desta identidade. A educação como direito humano é concebida como prática social de produção da vida, subjetiva e coletiva, e, nesta condição, é compreendida como algo muito maior do que selecionar pessoas, ou até mesmo formá-las, para serem massa de empregados na roda do capital exploratório e desumanizador. Trata-se de reconhecer a educação para compreensão do mundo do trabalho, assumindo o conceito de trabalho como ação humana de produção e transformação da realidade, natural e histórica, somente operada pela capacidade ontológica do ser humano, criador de si e do mundo. O trabalho como princípio educativo é a premissa da formação humana na pedagogia dos Direitos Humanos (Nunes, 2019, p.84 e 85).

Nunes (2019) destaca em seu texto a necessidade de uma abordagem emancipatória e democratizante das funções da educação e da escola, com a pesquisa como princípio de organização do espaço pedagógico, incentivando a curiosidade e a criatividade dos alunos.

As vivências, as situações e proposições didáticas e escolares que forem planejadas e concebidas sob a dimensão de uma filosofia emancipatória e democratizante das funções próprias da educação e da escola deverão assumir, igualmente, uma nova coordenada antropológica e pedagógica: a pesquisa como princípio de organização do espaço pedagógico da escola. A

ampliação do conceito de pesquisa, a inspiração pela curiosidade do mundo e a criatividade da vida podem ser importantes pontos de partida (Nunes, 2019, p.85).

Isto demanda uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva, incentivando os educandos a conectar os conceitos de direitos humanos com suas próprias experiências e realidades. Assim, a pedagogia crítica se torna um pilar essencial, pois não apenas transmite conhecimento, mas também promove a análise, a crítica e a transformação social a partir do entendimento individual e coletivo dos direitos humanos.

Dentro dessa pedagogia, os educadores desempenham um papel crucial ao facilitar um ambiente de aprendizagem que estimula a discussão, a reflexão e a aplicação prática dos direitos humanos. Isso implica oferecer aos alunos uma variedade de experiências, discussões e atividades que os encorajem a observar, analisar e compreender as questões de direitos humanos em contextos diversos.

Consequentemente, os educadores devem ser preparados e equipados com uma variedade de métodos e recursos que permitam a integração dos princípios de direitos humanos na educação diária. Isso inclui desenvolver um currículo que aborde questões relevantes de direitos humanos, criar projetos que incentivem a participação ativa dos estudantes na comunidade e promover um ambiente escolar que reflita e respeite os valores dos direitos humanos.

Essa abordagem interativa e experiencial na EDH visa não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de habilidades e atitudes que promovam a igualdade, o respeito e a justiça. Assim, a educação em direitos humanos se torna um processo contínuo e dinâmico, que se reflete nas ações e decisões diárias dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

A educação em direitos humanos (EDH) visa cultivar a responsabilidade individual e coletiva na defesa e no respeito aos direitos fundamentais de cada ser humano, o que pede por uma formação estruturada de forma a despertar nos educadores e, por sua vez, nos educandos, uma consciência crítica acerca da importância de viver em uma sociedade que respeite as liberdades e dignidades de todos.

Para efetivar tal objetivo, é fundamental que a formação dos educadores em EDH seja abrangente, englobando conhecimentos teóricos e experiências práticas em direitos humanos. No entanto, para além da mera transmissão de conhecimento, cabe

ressaltar a necessidade de se priorizar a socialização dos valores inerentes à cultura de respeito e tolerância. Isso significa promover um ambiente educacional que não somente ensina sobre direitos humanos, mas que também pratica esses valores no dia a dia escolar.

Ou seja, propõe-se aqui uma abordagem pedagógica interdisciplinar e multidimensional, transpassando os diferentes conteúdos e níveis de conhecimento. Isso significa integrar a EDH em todas as disciplinas e atividades escolares, permitindo que os conceitos de direitos humanos sejam discutidos e analisados sob diversas perspectivas. Uma formação que falhe em adotar essa abordagem interdisciplinar pode não conseguir desafiar as percepções prévias e estereotipadas dos educadores e educandos, limitando assim o potencial transformador da EDH.

A educação na tolerância, valorização da dignidade humana e princípios democráticos é essencial para construir uma cultura que coloca o ser humano no centro. O desafio está em moldar uma nova mentalidade, em que o respeito e a valorização do outro sejam vistos como fundamentais para a coexistência harmoniosa. Os educadores desempenham um papel crucial neste processo, pois são eles que guiam e influenciam as futuras gerações.

Portanto, é imperativo que sua formação reflita e promova os valores e princípios que desejamos ver na sociedade. Portanto, a formação dos educadores em EDH pede por uma jornada contínua de aprendizado, reflexão e prática, capaz de incentivar os educadores a refletir sobre suas próprias atitudes e crenças e a entender como esses fatores influenciam suas práticas pedagógicas. Somente por intermédio de uma formação bem fundamentada e reflexiva os educadores poderão efetivamente construir e compartilhar conhecimento e sedimentar, coletivamente, um pensamento crítico-reflexivo.

Além disso, manter a coerência entre as palavras e as ações cotidianas é essencial. O objetivo principal precisa estar centrado no respeito à dignidade humana, e alcançar isso requer comprometimento e esforço contínuos. Desse modo, capacitar os educadores em direitos humanos, alinhando-os com os valores fundamentais através de uma abordagem interdisciplinar e ampla representa um avanço significativo na promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

CAPÍTULO 4. A PRESENÇA DA TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS NA POLÍTICA GERAL DO PAÍS: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL AO PLANO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A abordagem da Educação em Direitos Humanos (EDH) como política pública nos leva a considerar, inicialmente, uma explanação conceitual sobre o tema mais amplo das políticas públicas, a fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada dessa temática. Essa abordagem nos permite direcionar nosso foco para a Educação e os Direitos Humanos.

Por fim, a EDH enquanto políticas públicas no contexto brasileiro, ressaltando a relevância dela como ferramenta para concretizar os direitos e fortalecer a democracia. Uma sociedade democrática se atenta a questão da criação de políticas públicas com objetivo de readequar sua ação sobre as mudanças sociais, a diversidade e ao fortalecimento dos Direitos Humanos.

Mas o que é uma sociedade democrática? Em que pese todo desgaste desse conceito sua substância continua bem clara tal como expressa etimologicamente o termo e que é reiterado pela nossa Constituição: o poder do governo só pode ser exercido por delegação do povo, o que exclui seu exercício autônomo de qualquer outra instância. trata-se então daquela vida coletiva quando marcada por relações interhumanas em que não ocorra A dominação e opressão de grupos sobre indivíduos, de indivíduos sobre indivíduos, de indivíduos sobre grupos. Aquela sociedade em que os direitos humanos ganham concretude, em expansão e profundidade (Severino, 2019, p.49).

Um questionamento fundamental se coloca: como se instauram as políticas públicas? O ponto de partida na formulação das políticas públicas é a identificação, pela sociedade, dos temas que devem ser considerados de interesse comum e, conseqüentemente, transformados em ações do Estado. São essas demandas da sociedade que estimulam a atuação do Estado para que se efetivem como políticas públicas, contribuindo para tornar o papel do Estado tangível para os cidadãos.

Quando se tornam ações governamentais, as políticas públicas têm o intuito de concretizar direitos. É importante ressaltar que esse processo não ocorre em um vácuo, mas sim em um cenário de conflitos de posições, valores e diferentes interpretações acerca do papel do Estado, bem como de decisões relacionadas ao uso de recursos públicos.

A definição de quais ações do Estado serão transformadas em políticas públicas emerge de um contexto onde diferentes grupos disputam seus interesses. Nesse ambiente de divergências, a configuração da política pública é moldada pelo jogo de forças que ocorre. Uma vez que a necessidade e pertinência de adoção de uma política pública pelo Estado são reconhecidas, é imprescindível estabelecer metas e estratégias para sua implementação, havendo sempre a necessidade de priorizar devido às limitações de recursos disponíveis.

Nesse contexto de interesses em conflito, a mobilização de grupos da sociedade organizada se revela fundamental para pleitear o que é considerado moral, social ou materialmente benéfico para esses grupos. Os eventuais conflitos decorrentes das diversas perspectivas sobre uma ampla gama de demandas devem ser resolvidos de maneira democrática, sempre considerando o interesse público como referência.

Entretanto, vivemos em um país com uma forte tradição patrimonialista, onde os limites entre o público e o privado frequentemente se confundem. Observamos que as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro nem sempre estiveram voltadas para solucionar problemas públicos em prol da maioria da população. Há se investigado os efeitos do Estado patrimonialista, desde os estudos clássicos de Weber (1991 e 1999) até a aplicação desses conceitos à realidade brasileira por Faoro (1995 e 1997) e Schwartzman (1988).

Notavelmente, Raimundo Faoro identificou o nascimento de estamentos burocráticos que se apropriam do Estado para promover seus próprios interesses. Portanto, as decisões do Estado nem sempre refletem o interesse público e o bem-estar coletivo, sendo moldadas por outras considerações. O que a democracia nos ensina a respeito desse cenário de conflito de interesses? O ambiente democrático é tido como o mais eficaz para a resolução de disputas entre interesses divergentes.

De acordo com Faoro (1995) o ambiente democrático representa a forma de organização social e política que melhor asseguraria a proteção dos direitos da maioria, ao mesmo tempo em que respeita os direitos das minorias. No entanto, é crucial reconhecer que a história política do nosso país não é definida exclusivamente pela democracia, considerando que os períodos democráticos que o Brasil vivenciou são caracterizados por oscilações entre momentos de autoritarismo e arbitrariedade, intercalados por períodos de tentativas democráticas.

Villas Bôas Filho (2013) destaca em seu texto a dimensão polissemica do conceito de Democracia. Para o autor, pode-se definir "democracia" como um conceito multifacetado e em constante evolução, caracterizado pela sua natureza indeterminada e pela complexidade de sua delimitação. O texto destaca a dificuldade de estabelecer limites precisos para o conceito, mesmo entre aqueles que o apoiam, devido às mudanças sociais e políticas contemporâneas.

A democracia, segundo Villas Bôas Filho (2013) não se resume apenas a um sistema eleitoral-representativo, mas sim abrange uma série de novas formas de legitimação que refletem a descentralização do poder e a diversidade das experiências políticas em diferentes contextos regionais. Essas novas formas de legitimação incluem a legitimidade de imparcialidade, de reflexividade e de proximidade, representando uma revolução na compreensão tradicional da democracia. Além disso, ressalta a importância de considerar as especificidades históricas e culturais de cada contexto nacional ao discutir o conceito de democracia.

No caso do Brasil, por exemplo, onde a democracia teve uma história tumultuada e muitas vezes mal compreendida, é crucial evitar que a noção de democracia seja reduzida a um mero adorno retórico, desvinculado das práticas políticas reais. Portanto, a partir do texto, pode-se entender a democracia como um conceito dinâmico e em constante transformação, cuja compreensão requer uma análise atenta da sua historicidade, polissemia e das especificidades de cada contexto político e cultural.

Dentro desse contexto geral, é válido indagar como a Educação e os Direitos Humanos evoluíram para se tornar políticas públicas no Brasil e como elas têm se manifestado em termos de impacto e efetividade. A educação nem sempre foi tratada como uma questão de alcance nacional. Não é o objetivo deste estudo realizar uma análise abrangente sobre a evolução do sistema educacional no país desde o período colonial. No entanto, vale ressaltar que a influência portuguesa não se traduziu em um sistema educacional autônomo, já que a Congregação Jesuíta assumiu, por 210 anos (1549 a 1759), o monopólio do ensino no Brasil.

Após a era colonial e o período imperial, com a chegada da República, o panorama do acesso à educação no Brasil revela que a República não conduziu uma verdadeira republicanização da educação. O direito à educação permaneceu restrito a uma parcela ínfima da sociedade, ao contrário de países em que repúblicas se

desenvolveram, principalmente na Europa, com base nos princípios liberais propagados pela Revolução Francesa.

No Brasil, o movimento por educação em massa ganhou impulso com a expansão da classe média e da classe trabalhadora urbana. A criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, com uma abordagem elitista, uniu profissionais da área educacional e propôs políticas educacionais, mobilizando a sociedade por meio de Conferências e Congressos Nacionais. A origem do Movimento Renovador da Educação, que culminou na divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, está associada a esses esforços.

Nesse manifesto, destaca-se a consagração da educação pública como um direito cidadão para ambos os sexos e um dever do Estado, assim como a sua natureza laica e gratuita. Diversos outros fatores desempenharam um papel crucial na transformação da educação em uma política pública. Entre eles, merece destaque a criação do Ministério da Educação e Saúde, bem como a instauração do Conselho Nacional de Educação em 1930.

Também foram relevantes as diferentes diretrizes nacionais que moldaram as diversas etapas da Educação Básica, além das Leis Orgânicas do Ensino. Uma disposição inclusa na Constituição de 1934 estabeleceu que a União assume a responsabilidade pela coordenação e execução da política nacional de educação. Particularmente notáveis são os avanços substanciais consagrados na Constituição de 1988. Esses avanços incluíram a consagração da educação como um direito subjetivo, a expansão da obrigação do Estado em prover ensino dos 4 aos 17 anos através da Emenda Constitucional de 2009 e, por fim, a formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001-2011 e 2014-2024).

Esses planos, aprovados como leis federais pelo Congresso Nacional, efetivamente concretizam políticas públicas educacionais ao estabelecerem metas e estratégias para a ampliação e consolidação dos direitos à educação. É importante ressaltar que o PNE 2014-2024 foi substancialmente influenciado pelas conclusões da Conferência Brasileira de Educação (CONAE) realizada em 2010. A temática central desta conferência, intitulada "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação", desempenhou um papel fundamental na orientação do PNE.

A CONAE e outras conferências similares realizadas em todo o país servem como espaços democráticos para a construção de consensos em uma ampla gama de áreas culturais, políticas e econômicas. Elas materializam a noção anteriormente mencionada de que a elaboração de políticas públicas é um terreno de disputas. Em uma perspectiva contemporânea, pode-se inferir que os direitos humanos não são um dado, mas fruto de conquistas construídas historicamente. Nos dizeres de Bobbio (2004, p.25): “(...) os direitos não nascem todos de uma vez.

Nascem quando devem ou podem nascer”. A humanidade está em constante processo de construção e reconstrução de direitos, que variam conforme o período histórico e as experiências vivenciadas pela humanidade. De maneira simplificada, pode-se dizer que direitos são criados para evitar a perpetuação de determinadas violações, protegendo-se, assim, as pessoas de ofensas já anteriormente vividas.

O direito, portanto, se apresenta como uma resposta àquelas violências que a sociedade entende injustificáveis e, portanto, deseja erradicar. Como uma defesa contra os abusos de poder. Os direitos humanos, nesta perspectiva, vão se constituindo como um acúmulo crescente de parâmetros, de conteúdos reputados fundamentais, dos quais todo ser humano é titular. Estabelece-se um processo em que direitos vão sendo enunciados como universais, ainda que venham a ser declarados em um continuum e não todos de uma vez.

Conforme mencionado previamente neste texto, os tratados internacionais referentes aos direitos humanos precederam as legislações nacionais. Portanto, a introdução dos direitos humanos no cenário brasileiro ocorreu de maneira relativamente tardia. Em períodos recentes da história brasileira, como apontado por Sader (2007), a temática dos direitos humanos não ocupava uma posição proeminente nas discussões e discursos, pelo menos até o golpe militar de 1964.

Nesse período, as atenções se voltavam principalmente para modelos de desenvolvimento, suas implicações sociais e a posição internacional do país, relegando a noção de direitos a uma esfera predominantemente jurídica, como se sua relevância se limitasse a esse âmbito, sendo que segundo Sader (2007) foi somente no final da década de 1980 que a questão dos direitos humanos começou a ganhar destaque no país.

Com a consolidação do processo de democratização do Estado, evidenciado pela promulgação da Constituição de 1988, o Estado brasileiro começou a ratificar tratados internacionais de direitos humanos de significativa importância. Como

ressaltado por Flávia Piovesan (2012), a Constituição Brasileira de 1988 representou um marco legal crucial na transição para a democracia e na consolidação dos direitos humanos no Brasil.

O texto de 1988, marcando a ruptura com o regime autoritário, conferiu aos direitos e garantias um destaque excepcional, estabelecendo-se como o documento progressista, abrangente e minucioso sobre o assunto na história constitucional do país, como destacado por Flávia Piovesan (2012). Portanto, a Constituição Federal de 1988 representou um marco crucial para a consolidação dos direitos humanos no Brasil, incluindo o direito fundamental à educação.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, nossa atual Constituição, foi pioneira em seu texto ao abordar os direitos humanos e incorporar os tratados internacionais de direitos humanos ao ordenamento jurídico brasileiro. Esse estudo envolve a análise conjunta dos parágrafos 2º e 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que estabelecem que:

Art. 5º, § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Art. 5º, § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Brasil, 1988).

Tanto do Brasil quanto do exterior, a promulgação da Constituição brasileira de 1988 marcou um ponto histórico crucial, tanto em nível nacional quanto internacional. Mazzuoli (2011) por exemplo, sustenta que esse evento foi de grande significância para o início do processo de redemocratização do Estado brasileiro e para a incorporação dos direitos humanos como parte integral do panorama jurídico do país. No entanto, vale ressaltar que esse processo ocorreu simultaneamente com a crescente ratificação, por parte do Brasil, de numerosos tratados internacionais de âmbito global e regional que visam proteger os direitos da pessoa humana.

Esses tratados abrangem uma ampla gama de normas que são diretamente aplicáveis pelo Judiciário brasileiro e que adicionam diversas novas disposições aos direitos e garantias já presentes em nosso sistema legal interno (Mazzuoli, 2011). No momento atual, o Brasil já ratificou diversos tratados internacionais significativos relacionados aos direitos humanos, que fazem parte do sistema global de proteção

desses direitos. Em relação à educação, um desses tratados notáveis é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o qual foi aprovado pelas Nações Unidas em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992.

O PIDESC, em seu artigo 13, estabelece que os Estados Partes no pacto reconhecem o direito de todas as pessoas à educação. Além disso, concordam que cabe à educação se dedicar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, e capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos, e apoiar as atividades das Nações Unidas na manutenção da paz (PIDESC, 1992).

Nessa mesma linha de pensamento, o Protocolo de San Salvador, que é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seu artigo 13, que aborda o direito à educação, reconhece a importância da educação em direitos humanos. O Protocolo estabelece que os Estados que fazem parte deste acordo concordam em centrar esforços no sentido de um pleno desenvolvimento da personalidade humana e para a promoção do sentido de dignidade.

Além disso, a educação deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz, e capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, a obter meios de subsistência dignos, a promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos, bem como a apoiar as atividades voltadas para a manutenção da paz (Protocolo de San Salvador, 1988).

Assim, no que concerne à educação, o Protocolo de San Salvador reafirma os princípios estabelecidos no PIDESC, mas acrescenta explicitamente, em seu artigo 19.6, a possibilidade de apresentação de petições individuais no caso de violações de direitos sociais. Nesse contexto, a educação torna-se um direito exigível, permitindo que indivíduos e grupos nacionais possam buscar reparação perante um tribunal internacional.

É relevante notar que a Constituição Federal brasileira de 1988 respalda essa perspectiva, uma vez que incorpora os direitos humanos em seu texto normativo. A Constituição de 1988, alinhada com essa visão internacional profundamente

humanitária e protetiva, eleva a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III) e a prevalência dos direitos humanos (art. 4º, inc. II) como princípios fundamentais da República Federativa do Brasil (Mazzuoli, 2011).

A Constituição de 1988, comumente conhecida como a "constituição cidadã", merece esse título devido à sua abrangência e ao destaque que dá ao acesso à cidadania e aos direitos humanos. Além de incorporar tratados internacionais ao seu ordenamento jurídico, essa Constituição, inspirada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), inclui em seu texto uma série de direitos considerados fundamentais no âmbito dos direitos humanos.

Entre esses direitos essenciais, encontra-se o direito à educação. No artigo 6º, a Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito social, sendo crucial para a construção do Estado de direito. O direito à educação emerge como um instrumento vital que permite às pessoas desfrutar da igualdade de oportunidades. A educação é amplamente reconhecida como um pré-requisito para o exercício da liberdade civil e é fundamental para a garantia de outros direitos.

Sendo um direito social, ela oferece o alicerce essencial para o desenvolvimento humano, proporcionando as condições necessárias para uma vida plena no contexto em que se insere. A educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, sendo, portanto, um dos pilares de uma sociedade democrática.

Como já sinalizamos no início desta tese, analisando o artigo 205 da atual Constituição, fica evidente a profunda preocupação do documento com a educação. A Constituição estabelece a educação como um direito universal, incumbindo ao Estado e à família o dever de assegurá-la, ao mesmo tempo em que convoca a sociedade a colaborar na promoção desse direito fundamental, inerente a todos os indivíduos, sem qualquer tipo de discriminação.

Além disso, conforme delineado no artigo 205, nota-se uma semelhança com o disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde a educação é direcionada para o desenvolvimento integral da pessoa e sua preparação para uma participação plena na vida cidadã. Nesse contexto, emerge a preocupação com a educação voltada à cidadania, que abrange a educação em direitos humanos.

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece uma série de princípios fundamentais para a educação, entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o

conhecimento, a arte e a cultura; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público conforme a legislação; e garantia do padrão de qualidade do ensino.

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação em diversos artigos, indo do artigo 205 ao 214, estabelecendo princípios e reconhecendo direitos, mas sem entrar em detalhes sobre como esses direitos devem ser efetivamente garantidos. Portanto, além da Constituição Federal, existem outras leis complementares que derivam dela e que têm como finalidade regulamentar a educação, como é o caso da Lei 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei detalha diversos aspectos da educação e estabelece diretrizes gerais para o ensino no país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é regulamentado pela Lei 8.069 de 1990, também aborda questões relacionadas à educação de crianças e adolescentes. Além disso, existe o Plano Nacional de Educação (PNE), definido pela Lei 10.172 de 2001, que estabelece metas a serem alcançadas ao longo de um período de dez anos, visando a melhoria da educação no país.

Quanto à educação em direitos humanos, é importante destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que delineia uma série de programas destinados a promover a educação em direitos humanos. Esse plano estabelece metas e ações específicas voltadas para a educação em direitos humanos, com o propósito de sensibilizar e capacitar a população nesse importante aspecto da formação cidadã.

Quando se trata das políticas públicas destinadas à promoção da Educação em Direitos Humanos no Brasil, é essencial compreender que esse campo de conhecimento é relativamente recente no país, mas desempenha um papel significativo dentro de uma estratégia educacional voltada para a construção de uma consciência cidadã sólida. No Brasil, as políticas sociais têm sido moldadas em grande parte por influências das mudanças econômicas e políticas ocorridas no cenário internacional, bem como pelos efeitos transformadores dessas mudanças na política doméstica (PEREIRA, 2002).

No que diz respeito a este assunto, é importante destacar que a Educação em Direitos Humanos (EDH) começou a ser considerada no Brasil após o processo de redemocratização do país, que culminou na promulgação da Constituição Federal de

1988, onde os direitos humanos foram consagrados como fundamentais. Por essa razão, as políticas públicas relacionadas à EDH ainda não estão tão evidentes em nosso país. Atualmente, no entanto, a legislação de direitos humanos está bem estabelecida, e o respeito a esses direitos é incontestável.

Dentro desse contexto, considerando as violações aos direitos humanos que ocorrem em nosso país, torna-se essencial a promoção de políticas públicas voltadas para a construção de uma cultura de cidadania e direitos humanos no cotidiano. Essas políticas devem visar à emancipação de diversos grupos de cidadãos e à promoção de novas práticas sociais.

Portanto, a presença da educação desempenha um papel indispensável na construção desse novo paradigma. Quando se discute direitos humanos, especialmente no contexto da atuação do Estado, é imperativo que esses direitos sejam efetivamente implementados. Uma vez que um dos principais objetivos é a promoção da dignidade humana, torna-se essencial que os defensores dos direitos humanos tomem medidas concretas para garantir a realização das condições materiais necessárias (MENEZES, 2012).

Para que os direitos humanos sejam verdadeiramente concretizados, é essencial contar com o apoio do Estado objetivando promover ações neste sentido, considerando que o sistema legal do Brasil já oferece proteção aos direitos humanos, no entanto, é fundamental dotar esse conjunto de direitos de instrumentos adequados para garantir sua efetivação e promover o progresso social. Além das políticas públicas, o comprometimento da sociedade desempenha um papel crucial na promoção de tais direitos.

Sem olvidar-se porém, que a participação dos professores é basilar para a conscientização dos direitos humanos, principalmente aos que se refere à violência doméstica, e para isso precisam ser preparados em sua formação. Conforme observado por Menezes (2012), é fundamental enfatizar que a efetivação social dos direitos humanos não recai exclusivamente sobre o Estado, como preconiza a teoria política tradicional.

Neste sentido, é imperativo que toda a sociedade esteja engajada, pois a essência da discussão reside na construção de condições reais de dignidade humana. Essa empreitada não se limita apenas ao desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado, mas requer a participação ativa e a colaboração da sociedade no processo de criação dessas condições (MENEZES, 2012). Para efetivar a educação

em direitos humanos, torna-se imperativo incorporá-la às políticas educacionais em âmbitos federal, estadual e municipal.

Nessa direção, em conformidade com o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), nasce o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este plano foi lançado em 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e tem como propósito "contribuir para a consolidação de um Estado Brasileiro genuinamente democrático, fundamentado em uma visão governamental que prioriza políticas públicas visando à melhoria das condições de vida da população" (BRASIL, 2003, p. 11).

O PNEDH, assim, constitui um guia orientador na formulação de políticas, iniciativas e projetos voltados para a promoção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos. A implementação do PNEDH marcou o início de um esforço sistemático e institucionalizado no Brasil para viabilizar e fomentar a educação em direitos humanos, como destacado por Barreiro (2011).

No século XX, a evolução dos direitos constitucionais no Brasil destacou a educação como um direito fundamental, consagrado como "direito de todos e dever do Estado", notadamente com a Emenda Constitucional de 1969. Desde então, a batalha pela garantia dos direitos sociais, especialmente na educação, progrediu, culminando na abrangente proteção estabelecida pela Constituição de 1988.

A história constitucional brasileira reflete uma série de transformações que ampliaram e restringiram a responsabilidade do Estado na proteção dos direitos dos cidadãos. A atual Constituição da República, criada após intensos estudos e debates durante o processo redemocratizante na década de 1980, inova ao adotar uma abordagem democrática e orientada para as necessidades individuais e coletivas.

A Carta Magna de 1988 resultou de amplos debates e estudos, refletindo a pluralidade de opiniões durante seu processo de criação e no próprio texto constitucional. Apesar da ausência de uma posição hegemônica, é inegável que os diversos debates e movimentos sociais em torno do assunto contribuíram para que o texto atendesse a uma ampla demanda popular (Pinto, 2018).

Não é suficiente que os direitos sociais sejam estabelecidos por lei; é imperativo que o Estado os implemente, assegurando às pessoas as prestações materiais mínimas necessárias para uma existência digna. Os direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, estão explicitamente regulamentados na atual Constituição da

República, mas têm estado presentes em todas as Cartas Magnas brasileiras, mesmo que de maneira indireta, refletindo sempre o contexto social, cultural e político do país.

Na Assembleia Nacional Constituinte de 1933, o movimento renovador na educação ganhou força, estabelecendo-a como um direito reconhecido. A Constituição brasileira de 1934, por sua vez, oficializou a educação pela primeira vez, designando-a como direito universal, cuja responsabilidade recaía tanto sobre as famílias quanto sobre o poder público.

Naquele contexto, a sociedade debatia sobre os alicerces de sua formação, ponderando se a responsabilidade deveria recair sobre as famílias ou se seria necessária a intervenção estatal na educação dos cidadãos. O analfabetismo predominava, dada a limitada atenção do Poder Público para tornar a educação acessível a todos. As duas abordagens educacionais permaneceram no foco dos constituintes de 1946, resultando em avanços sociais significativos.

A década de 1960 foi marcada pelo regime autoritário no Brasil, levando o poder público a ajustar o projeto educacional, abrangendo diversas modalidades de ensino e formação profissional, de acordo com os moldes do projeto nacional da época. Conforme destacam Almeida e Reis (2018, p. 47 e 48), "[...] Os direitos civis e políticos, por exemplo, acabaram sendo usados para priorizar direitos individuais no modelo de economia de mercado do liberalismo".

Nesse sentido, Feldens e Kretschmann argumentam que os direitos humanos, defendidos por regimes liberais e éticos, devem ser considerados como universalmente aplicáveis, possuindo, ainda que de forma tênue, um impacto moral que transcende fronteiras locais. Essa influência moral persiste, independentemente do apoio local, de modo a estender sua força política a todas as sociedades, mesmo aquelas que não estejam em conformidade com a lei.

Rawls não afirma que uma sociedade ética é tão razoável e justa quanto uma sociedade democrática liberal, mas destaca que ela atende a certas demandas morais e políticas que desencorajam uma postura de intolerância em relação a elas. Assim, é viável abordar a expressão "direitos humanos" como um termo reconhecido por todas ou pela maioria das sociedades, embora elas o definam em termos de seus valores específicos. (Feldens e Kretschmann, 2017).

Com base nessa compreensão, os anos de 1980 testemunharam o nascimento de um movimento democrático que resultou na promulgação da Constituição de 1988. Apesar da expansão da proteção aos direitos coletivos e sociais, sempre tiveram

questionamentos sobre a efetiva garantia desses direitos. A Constituição reflete contradições presentes em suas antecessoras, oferecendo tutela, mas muitas vezes sem a efetivação das garantias.

Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido a educação como um direito público subjetivo, esse reconhecimento não ocorreu de forma imediata devido às inúmeras controvérsias decorrentes dos debates anteriores sobre o papel do Estado e da família na educação, bem como suas responsabilidades em relação à obrigatoriedade.

Verbicaro (2008) destaca, em relação a esta Constituição, que a institucionalização de um espaço público alternativo, complementar e não excludente às instituições político-representativas tradicionais, foi facilitada pelo aumento da atividade judicial e pela expansão crescente do direito, de seus procedimentos e instituições sobre a política e a sociabilidade da vida contemporânea. Isso repercute diretamente nas relações entre Estado e sociedade civil, permitindo uma ampliação do acesso dos cidadãos às instâncias de poder por meio da abertura do Poder Judiciário às demandas individuais e coletivas.

Esse protagonismo do Poder Judiciário foi especialmente notável a partir da promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, que possibilitou a inserção do Judiciário em um contexto de maior destaque e ampliação de sua dimensão política (VERBICARO, 2008). De acordo com Feldens e Kretschmann (2017) a educação emergiu como um tema amplamente debatido antes da promulgação.

Considerando a mutabilidade da concepção de direitos ao longo do tempo e das culturas, é crucial que os direitos sociais se estendam a todas as culturas, mesmo diante da aparente divergência das teorias existentes (Feldens e Kretschmann, 2017). Enquanto a garantia de certos direitos, como o direito à educação, resultou de pressões históricas necessárias, sua efetivação, no contexto brasileiro, ainda está aquém do mínimo exigível (Oliveira, 1995).

Oliveira (1995) argumenta que no texto constitucional buscou-se transferir para o domínio privado a responsabilidade que antes era pública. Conforme destaca Oliveira, não se trata de incorporar e expandir interesses públicos, mas sim de delegar ao privado a representação do público. Isso se refletiu, em parte, na questão das verbas e no dispositivo sobre o ensino religioso nas escolas públicas, onde prevaleceu a concepção de atribuir ao privado a representação do público na Constituição de 1988.

Novamente, o público foi confundido com o privado no âmbito do ensino. Temas considerados privados, como a religião, foram trazidos para a esfera pública, indo de encontro e negando seu pluralismo (Oliveira, 1995). A inclusão da educação como um direito fundamental foi explicitada na Constituição Federal de 1988, especificamente no seu artigo 6º, inserido no título da ordem social. Este tema é detalhadamente abordado no capítulo III (artigos 205 a 214), destacando-se os artigos 205 a 208 como a essência do direito fundamental à educação, conforme definido nesses dispositivos (Brasil, 1998).

O artigo 205 (Brasil, 2010) estabelece normas de eficácia limitada, impondo tarefas e objetivos aos órgãos públicos e ao legislador. Por sua vez, o artigo 207 constitui uma norma de eficácia plena e aplicabilidade imediata, funcionando como um direito fundamental de defesa. O artigo 206 estabelece princípios fundamentais que embasam o ensino, enquanto o artigo 208 define diretrizes para a implementação da obrigatoriedade da educação pelo educador, com destaque para a garantia do ensino básico.

Considerando o histórico dos direitos sociais nas constituições, é relevante explorar a relação destes com o Poder Judiciário. O Poder Judiciário no Brasil passou por modificações em suas competências ao longo dos anos, resultando na ampliação de suas garantias institucionais e atribuições, e na adaptação da lógica do sistema político para acompanhar a evolução e transformações da sociedade. Essas mudanças foram ainda substanciais após o período pós-guerra, motivadas pelos horrores ocorridos, levando à implementação de medidas para assegurar os direitos constitucionalmente garantidos (Moreira, 2018).

Ao abordar a atuação do Judiciário em relação aos direitos humanos, Verbicaro destaca que os fatores de indeterminação do direito possibilitam uma ampliação da discricionariedade judicial e uma politização das reivindicações jurídicas. Isso resulta em maior destaque para o Poder Judiciário, que passa a atuar com maior liberdade na concretização dos direitos fundamentais dos indivíduos, especialmente em um contexto social desafiador e excludente.

Nesse cenário de atribuições expandidas, liberdade e responsabilidade, o principal desafio do Poder Judiciário é exercer uma atuação capaz de garantir a plena realização dos direitos fundamentais, conferir eficácia aos programas de ação do Estado (políticas públicas) e promover a igualdade e a inclusão social, em meio a crises do Estado, do direito e da justiça (Verbicaro, 2008).

Nesse contexto, no Brasil contemporâneo, o Poder Judiciário desempenha um papel crucial na proteção e efetivação dos direitos fundamentais. Sua importância manifesta-se não apenas na ampliação do acesso dos cidadãos ao sistema judicial, mas também no aumento do poder de intervenção das Cortes nacionais para resolver questões diretamente relacionadas à violação de direitos fundamentais e sociais no país.

O sistema político brasileiro, que originalmente advogava pela separação dos Três Poderes, passou a aceitar intervenções do Judiciário nos poderes Executivo e Legislativo, estabelecendo um equilíbrio, conforme observado por Moreira (2018). Consequentemente, a demanda pela intervenção do Judiciário tem crescido no Brasil, exigindo que este e seus representantes possuam maior capacidade de ação e discricionariedade. Essa necessidade visa assegurar decisões fundamentadas no interesse coletivo e na defesa dos direitos fundamentais e individuais. Diante desses imperativos, o Judiciário no Brasil assume um papel cada vez ativo e interventor.

A relação entre escola, democracia e direitos humanos é uma interseção complexa e crucial na construção de sociedades justas e igualitárias. A escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde se moldam valores, atitudes e compreensões sobre o mundo e os outros. Nesse contexto, a promoção da democracia e dos direitos humanos na escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social.

Autores da área de educação e direitos humanos destacam a importância da escola como um ambiente propício para a vivência e aprendizado da democracia e dos valores humanos. Paulo Freire, por exemplo, enfatiza a educação como um ato político dedicado à capacitar os indivíduos a ler o mundo, refletir criticamente sobre as estruturas sociais e participar ativamente na transformação dessas estruturas. Sua abordagem pedagógica do "diálogo crítico" visa a promover a conscientização e a ação coletiva em prol da justiça.

O ambiente educacional desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade justa, democrática e orientada para os Direitos Humanos. Como abordado anteriormente, a formação de pedagogos desempenha um papel crucial nessa missão, pois eles têm a responsabilidade de moldar as mentes e os valores das gerações futuras. No entanto, a inclusão dos Direitos Humanos na formação desses

educadores é uma questão que suscita uma série de reflexões e desafios, como observado na análise das grades curriculares de cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO 5. A ORIGEM DO PROBLEMA DOS DIREITOS HUMANOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO PAÍS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, marca um momento histórico para a educação brasileira, estabelecendo as diretrizes para o sistema educacional com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A LDB de 1996 foi fruto de intensos debates e representou um consenso entre diferentes visões de educação, após cerca de seis anos de discussões legislativas.

Jung e Fossatti (2018) argumentam que a legislação veio após uma série de embates entre propostas de educação que refletiam diferentes concepções de sociedade, cidadania, e o papel do Estado na educação. Enquanto uma proposta defendia maior controle social e atenção aos direitos educacionais dos trabalhadores, a outra, que acabou prevalecendo em grande parte, favoreceu uma estrutura centralizada no poder do governo, ainda que incluísse preocupações com a educação infantil e a gestão democrática nas escolas.

A LDB consolida a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabelece diretrizes para uma gestão democrática do ensino público, promovendo a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas. Isso reflete a conquista do princípio da gestão democrática, um avanço significativo para a democracia nos estabelecimentos educacionais do país (Jung; Fossatti, 2018).

Com a promulgação da LDB, a educação no Brasil assumiu um caráter inclusivo e democrático, valorizando a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares. Assim, a LDB impulsionou uma visão de escola como espaço de cidadania e de construção coletiva, onde todos os membros são acolhidos e têm sucesso em seu desenvolvimento, contribuindo para a formação integral da pessoa e sua preparação para o trabalho e para a vida cívica (Jung; Fossatti, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, é uma política fundamental que delinea o futuro da educação brasileira para o decênio 2014-2024. Este documento estratégico é destinado a orientar o país na melhoria e expansão da educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, enfatizando a qualidade, inclusão e equidade. O PNE estabelece metas

claras e desafiadoras que abordam variadas facetas do sistema educacional, incluindo alfabetização, valorização dos profissionais da educação, aumento de matrículas, promoção da inclusão e aprimoramento da infraestrutura das escolas.

O plano serve como um guia para as políticas educacionais em todos os estados e municípios do Brasil, assegurando que haja uma direção unificada para alcançar objetivos educacionais compartilhados em todo o território nacional. Ele destaca a importância da educação no desenvolvimento humano, social e econômico, e busca preparar cidadãos para serem críticos, ativos e engajados na sociedade (Jung; Fossatti, 2018).

Assim, Jung e Fossatti (2018) ressaltam que implementar com sucesso as diretrizes do PNE é crucial para o avanço da educação brasileira, exigindo dedicação e colaboração de diversos setores da sociedade. Este plano é não apenas um marco regulatório, mas também uma visão de futuro que almeja transformar a realidade educacional do país, garantindo uma educação de alta qualidade para todos os brasileiros.

Existe um papel fundamental do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como um guia e um catalisador para a transformação do sistema educacional brasileiro em uma ferramenta eficaz na promoção dos Direitos Humanos. Este plano, lançado em 2003, representa um marco significativo nas políticas públicas de educação em nosso país, delineando estratégias e diretrizes para a inclusão de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos nas escolas e na sociedade em geral.

A idéia de direitos humanos ganhou demasiada importância ao longo da história, tendo em vista que seus pressupostos e princípios têm como finalidade a observância e proteção da dignidade da pessoa humana de maneira universal, ou seja, abrangendo todos os seres humanos. Assim, para a compreensão deste estudo, faz-se necessário passar pela evolução histórica dos direitos humanos e por posicionamentos doutrinários acerca do tema, como se verá a seguir (Bellinho, 2016, p. 4).

Os direitos humanos e a educação em direitos humanos emergiram como um tópico de relevância global com a promulgação da Declaração e Programa de Ação resultante da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993. Este documento histórico consagrou a importância da educação em direitos humanos, abordando-a no item D da parte II, intitulado "Ensino dos direitos humanos". No artigo 79 da Declaração, é estabelecida uma diretriz fundamental que exorta os Estados e instituições a incorporarem os direitos humanos, o direito humanitário, a

democracia e os princípios do Estado de direito como componentes essenciais do currículo em todos os níveis de ensino, tanto de forma formal quanto não formal (ONU, 1993).

Da mesma forma, o inciso 81 desta Declaração faz referência à promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH), instando os Estados a desenvolver programas científicos e estratégias que garantam uma ampla disseminação da educação em direitos humanos. É nesse contexto que, durante a Década para a Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004), o governo brasileiro, em resposta às recomendações dos documentos da ONU, estabeleceu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

A partir dessa iniciativa, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos teve início em 2003. Sua versão atual e definitiva foi lançada em 2007, após revisões conduzidas por professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). Posteriormente, o plano passou por consulta popular e foi revisado e aprovado pelo CNEDH.

Através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), fica evidente que o Brasil iniciou um esforço sistemático e institucionalizado para viabilizar e promover a educação em direitos humanos. Este documento ressalta a importância e a influência dos tratados internacionais na formulação das ações brasileiras, conforme destacado por Barreiro (2011).

Dessa maneira, torna-se evidente o reflexo direto dos tratados internacionais sobre educação em direitos humanos no PNEDH. Este plano abrange uma estrutura que engloba concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, abrangendo cinco áreas fundamentais de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública, bem como educação e mídia.

O PNEDH estabelece objetivos gerais e diretrizes amplas, enfatizando o papel crucial da educação em direitos humanos na consolidação do estado democrático de direito e na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. Além disso, ele orienta políticas educacionais voltadas para a construção de uma cultura de direitos humanos.

Além de promover a implementação de ações e políticas para fomentar a Educação em Direitos Humanos (EDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH) também busca estimular a pesquisa sobre esse tema, contribuindo para a produção de informações e conhecimento, bem como a divulgação desse conhecimento.

No primeiro eixo de atuação, o PNEDH concentra-se na educação básica, enfatizando sua relevância no desenvolvimento e formação de consciências cidadãs. De acordo com o PNEDH, "a educação em direitos humanos deve ser incorporada à comunidade escolar e interagir com a comunidade local". O que demanda um trabalho voltado a diversos aspectos, incluindo a educação formal, o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as agendas e instrumentos que promovem uma abordagem pedagógica conscientizadora e libertadora.

Uma prática que deve ser promovida levando em consideração o foco em respeito e a valorização da diversidade, os princípios de sustentabilidade e a promoção da cidadania ativa (BRASIL, 2007). Como um dos princípios orientadores fundamentais da Educação em Direitos Humanos (EDH) na educação básica, é crucial enfatizar sua significativa presença como um dos pilares essenciais desse nível de ensino, cabendo sua incorporação integral no currículo, na formação inicial e contínua dos profissionais da educação, no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, na elaboração de materiais didáticos, no modelo de gestão escolar e na avaliação.

Portanto, é imperativo que todas as práticas escolares sejam guiadas pelos princípios da Educação em Direitos Humanos. No segundo eixo de atuação, o PNEDH aborda a educação superior, destacando a importância de que as instituições de ensino superior desempenhem um papel crucial na promoção da cultura de direitos humanos. A educação superior no contexto da EDH implica adotar princípios que incluem a responsabilidade das universidades em disseminar conhecimentos relacionados aos direitos humanos, o compromisso com a cidadania e a democracia, e a interligação inseparável entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, as atividades acadêmicas devem ser direcionadas para a promoção de uma cultura de direitos humanos, com a educação em direitos humanos sendo considerada como um princípio ético-político que orienta a formulação e a crítica das práticas das instituições de ensino superior, refletindo o compromisso dessas instituições com os valores e princípios fundamentais dos direitos humanos, como ressaltado por Severino (2004, p. 2-3).

O papel do conhecimento, em geral, em todas as suas modalidades, e da filosofia em particular. Mediações imprescindíveis tanto para a percepção

subjetivada dos direitos humanos bem como de sua implementação histórica. A finalidade de todo nosso compromisso com a espécie humana: consciência histórica da contemporaneidade e os desafios da razão e da investigação em Direitos Humanos. Se isso é exigência para todos os seres humanos, para todos os profissionais, o que não dizer para os profissionais da educação. Para todos os profissionais, porque toda profissão se legitima por ser eminente cuidado com a vida. Por aí se equaciona, então, a necessária presença da Filosofia na formação do educador e do pesquisador.

No terceiro eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), destaca-se a abordagem da educação não-formal em direitos humanos, norteadada pelos princípios da autonomia e da emancipação. Isso ressalta a importância dos grupos sociais, como movimentos sociais, partidos políticos e organizações civis, desempenharem um papel fundamental na promoção da educação em direitos humanos. Esse papel é concretizado por meio da construção do conhecimento em educação popular e da participação ativa em ações coletivas.

Portanto, a educação não-formal em direitos humanos deve ser compreendida como a articulação de diversas abordagens educacionais, envolvendo o contato direto e a participação ativa dos agentes sociais e dos grupos populares. Essa abordagem ressalta a importância da educação em direitos humanos ocorrer de maneira orgânica, incorporando as experiências e perspectivas dos diversos segmentos da sociedade, como ressaltado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que em seu quarto eixo se concentra na formação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança.

Este eixo enfatiza que a educação em direitos humanos desempenha um papel estratégico no contexto das políticas de segurança e justiça. Seu objetivo principal é garantir a harmonia entre uma cultura que promova e defenda os direitos humanos e os princípios democráticos que regem essas instituições (Brasil, 2007). No quinto e último eixo, que aborda a relação entre educação e mídia, o foco está na disseminação de informações sobre direitos humanos por meio de diversos meios de comunicação, direcionadas a diversos públicos.

Este eixo reconhece o potencial da mídia em desempenhar um papel fundamental na promoção da educação crítica em direitos humanos. A mídia tem a capacidade de alcançar todos os setores da sociedade por meio de diferentes linguagens, na divulgação de informações, na reprodução de valores e na disseminação de ideias e conhecimento (Brasil, 2007). Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem como objetivo principal fomentar

uma cultura de respeito e prática dos direitos humanos, permeando diversas esferas da sociedade.

Ele emerge como uma iniciativa destinada a estabelecer um plano de alcance universal para a educação em direitos humanos, fundamentado nos princípios democráticos e na participação social. Em consonância com os cinco eixos delineados no Plano, é de suma importância que o Estado e a sociedade trabalhem de forma colaborativa, concebendo estratégias conjuntas para promover os direitos humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desempenha um papel crucial na formação de pedagogos, nas práticas pedagógicas e na construção de uma sociedade com menos violência doméstica. Vamos explorar esses impactos:

1. Formação de Pedagogos:

- **Consciência e Conhecimento:** o PNEDH tem promovido uma maior consciência e conhecimento sobre direitos humanos entre os pedagogos em formação. Isso inclui uma compreensão profunda dos princípios dos direitos humanos, como igualdade, não discriminação e justiça social.
- **Desenvolvimento de Competências:** o plano incentiva a aquisição de competências essenciais para lidar com questões relacionadas aos direitos humanos em um contexto educacional. Isso abrange a capacidade de identificar sinais de violência doméstica e promover um ambiente seguro e acolhedor para os alunos.
- **Sensibilização para a Violência Doméstica:** a formação de pedagogos inclui uma maior sensibilização para a violência doméstica e suas diversas manifestações. Isso prepara os futuros educadores para reconhecerem os sinais de abuso e agirem de acordo com os protocolos apropriados.

2. Práticas Pedagógicas:

- **Currículo Inclusivo:** o PNEDH influencia as práticas pedagógicas ao incentivar currículos inclusivos. Isso significa abordar temas relacionados aos direitos humanos e à violência doméstica de maneira adequada à idade e ao desenvolvimento dos alunos.

- **Promoção da Empatia:** as práticas pedagógicas promovidas pelo plano buscam desenvolver a empatia nos alunos. Isso pode ajudar a criar um ambiente onde os alunos são propensos a relatar situações de violência doméstica que estejam enfrentando ou testemunhando.
- **Integração de Temas Sociais:** o PNEDH incentiva a integração de temas sociais nas aulas, como respeito, igualdade de gênero e resolução pacífica de conflitos. Isso pode contribuir para a construção de uma cultura escolar que desestimula a violência doméstica.

3. Contribuição para uma Sociedade com Menos Violência Doméstica:

- **Conscientização e Prevenção:** ao educar as gerações futuras sobre os direitos humanos e os impactos da violência doméstica, o PNEDH contribui para a conscientização e a prevenção desse problema social.
- **Mudança de Mentalidade:** através da formação de pedagogos e das práticas pedagógicas, o plano ajuda a moldar a mentalidade dos jovens, incentivando atitudes de respeito, igualdade e não violência.
- **Advocacia e Intervenção:** os pedagogos formados de acordo com os princípios do PNEDH também podem se tornar defensores ativos na luta contra a violência doméstica, identificando casos, apoiando as vítimas e promovendo recursos de intervenção.

Em resumo, o PNEDH tem impactos significativos na formação de pedagogos, nas práticas pedagógicas e na construção de uma sociedade com menos violência doméstica. Ele contribui para a conscientização, a prevenção e a mudança de mentalidade, capacitando os educadores a desempenharem um papel fundamental na promoção dos direitos humanos e na redução da violência doméstica em nossa sociedade. Neste sentido, o elo entre escola, democracia e direitos humanos se estabelece em uma educação para os Direitos Humanos, considerando que a Política Pública se efetivará no processo educativo.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta emerge como uma estratégia para renovar e aprimorar a educação básica. Seu propósito é "indicar caminhos de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica" (p. 7), servindo como uma ferramenta essencial para assegurar o direito à educação. O documento oferece uma descrição abrangente de uma série de garantias que podem ser consideradas tanto como metas quanto como parâmetros contextuais,

orientando os profissionais da educação, tanto em níveis de gestão quanto nas salas de aula.

Compreende-se que mais do que uma mera lista de conteúdos, a BNCC visa ser uma referência para o desenvolvimento progressivo de habilidades e capacidades fundamentais à formação cidadã e à vida em sociedade. Ao se considerar a formação para a cidadania como tanto fundamento quanto horizonte da BNCC, os parâmetros de desenvolvimento nela descritos almejam ser sempre contextuais, relacionando-se de maneira ampla com os direitos de cidadania.

O conjunto de habilidades/capacidades a serem cultivadas entre os estudantes da educação básica não é um fim em si mesmo, mas constitui elementos essenciais para a participação desses estudantes na vida coletiva. Dessa forma, os direitos humanos precisam ocupar uma posição central em todo o texto da BNCC, de modo a atender aos objetivos da base e às exigências do ordenamento jurídico brasileiro. A promoção dos direitos humanos representa um desafio para as políticas sociais globalmente.

Fraser (1997) argumenta que em sociedades marcadas pela desigualdade, a garantia de um conjunto de direitos para todas as pessoas pode ser comprometida mesmo quando existem pactos públicos para sua proteção. Esse comprometimento pode, em parte, decorrer de carências materiais devido a uma distribuição insatisfatória. Contudo, reconhece que as violações dos direitos humanos também podem ocorrer na dimensão do reconhecimento, onde algumas pessoas ou grupos podem não ser considerados iguais nos diversos ambientes da vida social e acabam sofrendo discriminação.

Em ambas as dimensões dos direitos humanos, a educação possui um potencial de enfrentamento privilegiado, e a BNCC deve expressar explicitamente esse compromisso. A promoção dos direitos humanos possui, pelo menos, duas facetas cruciais: a promoção da igualdade e o combate à desigualdade. Embora essas dimensões sejam interrelacionadas e impossíveis de serem realizadas de maneira estritamente independente, é essencial que ocorram de forma simultânea.

Diante das lógicas de desigualdade que permeiam nossas sociedades, compromissos com os direitos humanos que não abordem diretamente tais desigualdades podem resultar em fracasso. A igualdade formal ou neutra, historicamente, não demonstrou ser suficiente para remover pessoas e grupos de posições desfavorecidas na vida social (Mackinnon, 1987). De acordo com Nussbaum

(2007) existem diversas formas pelas quais determinadas pessoas e grupos podem ser colocados em situação de desvantagem.

Especialmente diante das desigualdades institucionalizadas que os direitos humanos se fazem necessários. Neste sentido, Nussbaum (2007) argumenta que as distinções de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe não são simples marcadores neutros de diversidade, mas determinam vantagens e desvantagens sociais, colocando certos grupos em posições em que seus direitos estão constantemente em risco de violação.

Entre as diversas abordagens para enfrentar essas expressões de desigualdade, a educação é aquela com o maior potencial transformador, sendo necessário que seja um foco recorrente da atenção pública em uma sociedade democrática que almeja ser justa. A BNCC apresenta uma seção de princípios orientadores que enumera 12 direitos de aprendizagem.

Essa lista expressa esses direitos em uma perspectiva contextual, abrangendo o desenvolvimento das condições psicossociais dos estudantes e a promoção de um ambiente propício para tal desenvolvimento. Alinhada com as propostas da filosofia política, essa lista reflete requisitos de desenvolvimento e convivência social considerados indispensáveis para a promoção da cidadania, dignidade humana e justiça (Nussbaum, 2007).

Dessa forma, manifesta o compromisso da política educacional com os elementos de formação listados, indicando aqueles considerados fundamentais para uma vida plena e o exercício da cidadania. O primeiro direito de aprendizagem listado destaca a centralidade de uma vida livre de discriminação, um direito fundamental que perpassa todo o documento.

Esse princípio também está alinhado com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o documento recente de direitos humanos ratificado pelo Brasil e incorporado ao nosso ordenamento jurídico (Brasil, 2007). Embora a educação para os direitos humanos não seja mencionada textualmente nos direitos de aprendizagem, o combate à discriminação estabelece um vínculo importante que serve de base para o restante do documento.

No entanto, a inclusão explícita dos direitos humanos na enunciação textual dos direitos de aprendizagem pode conferir clareza aos objetivos da BNCC, considerando que esses direitos requerem compromissos explícitos. Isto requer que uma proposta de direitos que busque garantir uma formação adequada aos

estudantes fortaleça suas habilidades, capacidades e valores no nível individual, sem impor responsabilidades sociais aos indivíduos, sendo que a distinção dessas responsabilidades no texto é crucial para a clareza da política educacional.

Os direitos de aprendizagem, conforme redigidos, utilizam terminologias que sugerem um desnível dessas responsabilidades, como o termo "fazer-se respeitar". Esse termo pode indicar que o respeito é negociável dependendo dos comportamentos individuais. Em uma perspectiva de direitos humanos, o respeito é sempre um valor mandatório e inegociável, sendo inerente à condição humana, e os termos utilizados não podem permitir ambiguidades a esse respeito.

Outro trecho que suscita ambiguidades de interpretação é o seguinte: "identificar suas possibilidades, potencialidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e procurando superar limitações próprias e de seu contexto (p. 08)". No que diz respeito às limitações próprias, o termo pode estar referindo-se a estímulos para superações em um sentido positivo, como um valor a ser perseguido. No entanto, outra interpretação possível é que há uma expectativa de que as limitações individuais sejam superadas de maneira individual, o que poderia reforçar a cultura da normalidade (Diniz, 2007).

De acordo com Diniz (2007) pessoas com deficiência enfrentam desvantagens em nossa sociedade devido à expectativa de normalidade que não abrange a diversidade humana. Do ponto de vista dos direitos humanos, é crucial modificar a cultura da normalidade e promover a inclusão das pessoas com deficiência, em vez de entender a diversidade como limitações e promover suas superações como um valor individual.

As responsabilidades individuais, no entanto, também devem ser destacadas. A promoção dos direitos humanos exige o compromisso de todos os cidadãos. Portanto, no trecho "desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas", é fundamental ressaltar a responsabilidade individual pelos posicionamentos.

Aprender a se posicionar é essencial para a cidadania, mas igualmente importante é a consciência da responsabilidade pelo conteúdo dos discursos proferidos. Posicionar-se com consciência do alcance e efeito das palavras é parte integrante do significado da cidadania em sociedades democráticas (Rawls, 2002). A BNCC é um documento abrangente que aborda questões e valores fundamentais para a coletividade.

A análise realizada destacou duas lacunas significativas que podem comprometer uma abordagem adequada dos direitos humanos no documento. A primeira lacuna é a omissão de medidas ativas de combate à discriminação como estratégia para promover a igualdade, a cidadania e a justiça. A segunda é a falta de um vocabulário inclusivo. Os esforços para resistir à corponormatividade não foram totalmente eficazes no texto da BNCC.

O debate em torno dos direitos humanos e da justiça tem se concentrado substancialmente em evidenciar a inadequação das linguagens neutras para combater as desigualdades e assegurar direitos a todas as pessoas (Okin, 1991; Young, 2000; Barnes et al., 2002). Tratar todos de maneira igualitária implica reconhecer a existência de uma distribuição desigual de poder e vantagens com base em categorias políticas como gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe social.

Abordar a igualdade sem confrontar ativamente as desigualdades apenas contribui para a preservação do status quo e não fomenta as mudanças necessárias para garantir os direitos humanos de todas as pessoas. Um exemplo notável desse fenômeno é o debate recente sobre o bullying, que ganhou destaque nos noticiários, nas redes sociais e nas discussões sobre educação. Sob o rótulo do bullying, agressões de natureza racista, homofóbica, capacitista, entre outras, podem não ser adequadamente enfrentadas pelos envolvidos no ambiente escolar.

Tratar todas as formas de bullying como simples resultado do comportamento juvenil negligencia as dinâmicas de desigualdade subjacentes. Uma abordagem apropriada que reconheça as intimidações como expressões claras de discriminações institucionalizadas não só pode resolver questões pontuais de bullying, mas também contribuir para o enfrentamento das desigualdades em si.

Um exemplo concreto é o componente curricular de arte, que está totalmente centrado no masculino universal. Não há qualquer menção ao uso das artes para a discussão crítica de temas relacionados à educação para a cidadania, como direitos humanos, violências, minorias e população indígena. Uma análise crítica pode apontar que o texto favorece relações de poder que beneficiam homens, brancos, ocidentais, entre outros.

Isto requer que o combate às desigualdades seja uma presença constante em todo o texto da BNCC, considerando que a promoção dos direitos humanos exige uma clareza política de que a perpetuação das lógicas de desigualdade sempre resulta em

violações de direitos fundamentais, e que não há como combater essas lógicas sem uma abordagem direta. Não se promove a cidadania e os direitos humanos sem enfrentar explicitamente o racismo, a homofobia, a hierarquia de gênero e todas as expressões da desigualdade.

O texto precisa afirmar claramente, em todos os componentes curriculares, seu compromisso de combate a essas formas de discriminação. A segunda lacuna significativa identificada é a ausência de um vocabulário inclusivo. Em diversos momentos da BNCC, a linguagem corponormativa prevalece, mesmo com os esforços para contemplar a diversidade. Primeiramente, é necessário uniformizar a abordagem da diversidade em todos os componentes curriculares, já que na literatura trata-se há os que tratam da temática e outros permanecem em silêncio.

Em segundo lugar, embora haja uma tentativa de reconhecer linguagens não-orais no texto, com a ênfase no rompimento das "hierarquias entre as linguagens" (p. 29), em diversos momentos outras formas de comunicação são agrupadas sob um descritor guarda-chuva que não as reflete adequadamente. Nas páginas 21 e 29, que abordam a linguagem, o texto menciona que o termo "linguagens" é utilizado no plural para englobar "não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal".

No entanto, as linguagens de sinais não podem ser equiparadas à linguagem corporal; embora esta acompanhe as demais, não as substitui. Portanto, é crucial que o texto faça menção explícita às linguagens de sinais. Além da parte conceitual, há exemplos sobre o uso e aprendizagem da linguagem que se limitam a experiências corponormativas. Na página 24, por exemplo, menciona-se que "as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas e cotidianas".

Embora isso seja verdadeiro para algumas crianças, aquelas com deficiência muitas vezes necessitam de espaços específicos para aprender a se comunicar com os outros, e essas crianças devem ser contempladas no texto. A expressão "brincar, vocalizando ou verbalizando" ignora, por exemplo, as crianças surdas. A linguagem corponormativa está presente em trechos do texto. Na página 31, que trata dos objetivos gerais da área de linguagens na educação básica, o item "reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem" não leva em consideração as linguagens não-orais.

Mais adiante, na área de linguagem no ensino fundamental, onde se busca "o desenvolvimento das práticas de ler, escrever, falar, ouvir, movimentar-se", as

linguagens de sinais e outras formas de comunicação não são mencionadas. Da mesma forma, na página 33, nos objetivos gerais da área de linguagens no ensino fundamental, trechos como "dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita" carecem de linguagem inclusiva.

A linguagem requer esclarecimentos significativos no contexto educacional. Embora o idioma oficial brasileiro seja a Língua Portuguesa, há pessoas com deficiência que utilizam outros recursos para se comunicar. É crucial que este componente curricular promova reflexões sobre como as diversas formas de comunicação se relacionam com a língua portuguesa e qual é o papel da política educacional nessa integração. Na página 39, a definição de língua não menciona as diversas formas de comunicação.

Essa concepção considera a língua como um empreendimento corponormativo por definição, algo que não encontra respaldo nos debates contemporâneos sobre direitos humanos, considerando que a definição apresenta a língua como um polissistema que abrange múltiplas variedades, dependendo da situação social de uso da oralidade, leitura e escrita. Além disso, a expectativa de normalidade também se manifesta no item "práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação" nas páginas 73, 76 e 80, onde não há menção a tecnologias assistivas.

No entanto, a natureza corponormativa da BNCC não se limita apenas aos elementos da linguagem, mas também se estende aos desempenhos corporais. No componente curricular de Educação Física, na página 98, não há menção a pessoas com deficiência, cuja diversidade corporal é frequentemente excluída deste componente. Nas páginas 101 e 104, ao abordar as práticas corporais rítmicas, os termos "aparência e desempenho corporal" são utilizados sem ressalvas sobre como esses desempenhos se relacionam com a questão da deficiência.

Da mesma forma, na página 114, ao discutir as práticas corporais rítmicas, o trecho "Dançar, enfatizando a não discriminação de qualquer natureza, especialmente as problemáticas de aparência e desempenho corporal" lança dúvidas sobre o significado dessas problemáticas, especialmente considerando o silêncio sobre a deficiência neste componente curricular.

Por último, é crucial que a relação entre a BNCC e os direitos humanos esteja explicitamente delineada nas propostas referentes às práticas político-cidadãs. Há uma necessidade de uniformização, uma vez que as "práticas político-cidadãs" do 5º

ano, por exemplo, diferem consideravelmente do que foi proposto para o 3º ano, que abordava o tema dos direitos humanos.

Além disso, não há menção alguma sobre direitos humanos no item relacionado ao ensino médio, assim como a ausência de elementos importantes como respeito às diversidades, combate à violência contra mulheres e minorias, entre outros. Por fim, a BNCC precisa esclarecer as estratégias para abordar religiões não cristãs e a ausência de religião no componente curricular do ensino religioso. As religiões são determinantes políticos de opressão em sociedades desiguais. Algumas religiões e até mesmo a ausência de religião são frequentemente consideradas inferiores e associadas a características indesejáveis.

Dessa forma, o componente curricular do ensino religioso pode ser uma ferramenta crucial para promover a igualdade religiosa ou, ao contrário, tornar-se um vetor para reforçar o ostracismo que algumas religiões enfrentam nas salas de aula. Portanto, a BNCC precisa explicitar a orientação para a promoção dos direitos humanos no que diz respeito à liberdade de crença, e necessita estabelecer de maneira clara e aberta suas conexões com os direitos humanos, assumindo um compromisso com a promoção da igualdade e o combate às desigualdades.

O texto atual parece ser genérico em relação aos direitos humanos e carece de uma postura enfática nesse sentido. A linguagem utilizada na BNCC não abrange adequadamente a diversidade, especialmente a diversidade corporal. Como signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil tem uma obrigação constitucional de fomentar a inclusão dessas pessoas em todos os aspectos da vida social, destacando-se, sobretudo, no ambiente educacional. Portanto, é crucial que a BNCC incorpore de maneira explícita e efetiva essa perspectiva inclusiva em sua abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os Direitos Humanos e seu lugar na formação pedagógica dos professores emerge como uma temática, a meu sentir, relevante no contexto brasileiro. Esta tese buscou aprofundar essa discussão, realizando uma análise crítica da presença dos Direitos Humanos nas grades curriculares dos cursos de formação

de professores em dez Instituições de Ensino Superior na região metropolitana de São Paulo, ressaltando mais uma vez, de forma aleatória.

O objetivo central desta investigação foi identificar disciplinas e conteúdos relacionados aos Direitos Humanos nos cursos de formação de professores, bem como avaliar a preparação e capacitação dos futuros educadores para reconhecer e lidar com possíveis violações desses direitos no ambiente escolar. A pesquisa enfatizou a sensibilidade necessária para identificar crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. A relevância deste estudo se manifesta na medida em que a formação dos profissionais da educação desempenha um papel essencial na promoção e defesa dos Direitos Humanos, fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Os educadores ocupam uma posição primordial na transmissão desses valores e na orientação dos alunos quanto aos seus direitos e responsabilidades como cidadãos. A pesquisa buscou fornecer contribuições significativas para o aprimoramento da educação no Brasil. A capacitação dos educadores, além de fortalecer a defesa dos Direitos Humanos, contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente de seus direitos e deveres.

Assim, esta pesquisa pretende exercer um papel relevante na promoção de uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos. A questão central que norteou esta tese foi: qual é a eficácia da inclusão de disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura no Brasil, no que se refere à capacitação dos futuros professores para identificar e lidar com violações desses direitos no ambiente escolar?

A problemática central desta investigação destacou a preocupação em avaliar a preparação dos futuros professores para enfrentar questões relacionadas aos Direitos Humanos em sua prática pedagógica. Isso implicou uma análise detalhada sobre como a presença dessas disciplinas nos currículos impacta a capacidade dos docentes de reconhecer e lidar com violações dos direitos humanos entre seus alunos.

A hipótese defendida foi que a integração do ensino de Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura pode aprimorar a capacidade dos professores em identificar e agir diante de sinais de violência doméstica entre alunos do ensino básico e médio. A pesquisa explorou a relação complexa entre violência doméstica e educação, preenchendo lacunas na literatura acadêmica e oferecendo uma base sólida para estudos futuros, além de orientar políticas educacionais mais fundamentadas.

Ao analisar a interseção entre violência doméstica e educação, esta pesquisa enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para compreender as interações entre essas duas áreas e seus impactos no aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Paulo Freire ressalta a necessidade de uma educação libertadora, que não apenas transmita conhecimento, mas também capacite os alunos a entender e transformar sua realidade.

Contudo, não se faz aqui a responsabilização para propagar os Direitos Humanos exclusivamente aos professores, visto que isto também se caracteriza como uma construção social e coletiva que pode e deve ser realizada através das vivências e sensibilizações ao longo da vida. Esse posicionamento se faz ainda mais essencial quando são consideradas as condições precárias de trabalho dos professores considerando que as condições precárias de trabalho dos docentes são um dos maiores desafios enfrentados pela educação em diversas partes do mundo. Essas condições afetam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores, comprometendo o desenvolvimento educacional de milhões de estudantes. As precariedades enfrentadas pelos professores envolvem aspectos como baixos salários, excesso de carga horária, infraestrutura deficiente, falta de recursos pedagógicos e, em muitos casos, violência no ambiente escolar.

A violência doméstica, portanto, surge como uma barreira significativa para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Ela foi tratada não apenas como uma questão privada, mas como um problema público que exige a atenção das instituições governamentais, educacionais e da sociedade em geral. A pesquisa sublinhou a importância de criar ambientes escolares seguros e acolhedores, além de desenvolver programas de apoio e conscientização que abordem os impactos dessa forma de violência no contexto educacional.

A Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como um direito fundamental, desempenhou um papel central nesta pesquisa. Ela estabelece os alicerces para a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovendo o pleno desenvolvimento das pessoas e sua preparação para a cidadania e o mercado de trabalho. A pesquisa destacou a importância de alinhar a formação de professores a esses princípios constitucionais.

Em síntese, este estudo visa contribuir para a literatura acadêmica ao preencher lacunas identificadas na revisão da literatura e fornecer recomendações para políticas públicas voltadas à formação de professores e à educação. Ao explorar

a relação complexa entre violência doméstica e educação, a pesquisa buscou conscientizar e incentivar a transformação social, destacando os impactos dessa violência na educação e na sociedade como um todo. Neste sentido, espera-se que deste estudo que as instâncias governamentais compreendam que a integração da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura pode contribuir significativamente para:

1. **Preparação de Professores Sensíveis:** espera-se que os futuros professores, por meio de sua formação enriquecida com conteúdo de Direitos Humanos, desenvolvam uma maior sensibilidade e capacidade para identificar possíveis sinais de violência doméstica entre seus alunos.
2. **Orientação Adequada:** com uma compreensão mais profunda dos princípios dos direitos humanos e das implicações da violência doméstica, os docentes poderão oferecer orientação adequada e apoio emocional aos alunos que enfrentam essas situações, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.
3. **Empoderamento dos Alunos:** através da sensibilização e da educação em direitos humanos, os estudantes podem ser capacitados a reconhecer e comunicar casos de violência doméstica, bem como buscar ajuda quando necessário, contribuindo para sua própria proteção e bem-estar.
4. **Redução da Violência Doméstica:** a longo prazo, a formação de professores com foco em direitos humanos pode desempenhar um papel fundamental na redução da violência doméstica, ao criar uma rede de apoio mais eficaz e ao promover a conscientização sobre o impacto negativo dessa violência na sociedade.
5. **Contribuição para a Educação em Direitos Humanos:** a integração bem-sucedida da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura pode servir como um modelo para outras instituições de ensino superior, incentivando a expansão dessa abordagem educacional e, conseqüentemente, a promoção dos direitos humanos em toda a sociedade.

Outra razão para a construção da tese é seu foco nos impactos na aprendizagem. Em pesquisas futuras será possível investigar como a violência doméstica afeta o desempenho acadêmico, a frequência escolar e o comportamento dos alunos. Entender esses efeitos é crucial para desenvolver estratégias educacionais mais sensíveis e eficazes.

Isto posto, cabe aqui salientar que entende-se a formação humana dos educandos como uma construção não restrita apenas aos muros escolares e sim como algo que envolve o empenho da família e da sociedade para que se tenham mais pessoas que vislumbrem o bem comum. Ou seja, A educação deve ser entendida como um processo coletivo e contínuo, que vai além da responsabilidade exclusiva da escola. A construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças e jovens envolvem a interação de diversos atores e contextos sociais, e a formação de um ambiente educativo saudável e enriquecedor depende da colaboração entre família, comunidade, instituições e políticas públicas.

Em suma, esta tese se propõe a promover uma proposta formativa para os profissionais de educação, que assegure uma sensibilização efetiva dos direitos humanos no contexto do currículo de graduação em licenciatura. O objetivo é garantir uma sensibilização efetiva dos direitos humanos entre os futuros docentes, o que requer uma abordagem que vá além da simples transmissão de conhecimento. A sensibilização requer uma integração profunda entre teoria e prática, em que os futuros educadores possam vivenciar, refletir e internalizar os valores de dignidade, igualdade e respeito aos direitos fundamentais.

Neste sentido, a transversalidade dos direitos humanos no currículo desempenha um papel crucial, permitindo que os princípios e valores relacionados aos direitos humanos permeiem todas as disciplinas e áreas de estudo, sendo que a abordagem não pode ser fragmentada ou isolada em um único curso ou módulo, mas sim integrada de forma holística, possibilitando que os futuros docentes compreendam como esses princípios se aplicam a diversas realidades educacionais.

Além disso, compreende-se que uma formação voltada à sensibilização efetiva exige, além disso, atividades práticas e vivenciais que permitam aos estudantes aplicarem os conceitos de direitos humanos em situações reais. A experiência prática, como os estágios supervisionados, oferece uma oportunidade ímpar para que os futuros professores observem e adotem metodologias pedagógicas que respeitem e promovam a inclusão e os direitos humanos nas escolas.

Esses momentos práticos são fundamentais para que a teoria se traduza em ações concretas no dia a dia da prática educativa, fortalecendo o compromisso ético e social dos educadores. O estímulo ao diálogo e ao debate sobre temas relacionados aos direitos humanos também se mostra essencial, considerando que ao se proporcionar espaços para discussões abertas e respeitosas sobre questões que

envolvem violações de direitos, como a violência doméstica, é uma forma de promover a conscientização crítica dos futuros professores.

Debates, seminários e mesas-redondas com especialistas e membros da comunidade escolar podem ser instrumentos importantes para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à proteção de crianças e adolescentes vulneráveis. Além disso, o desenvolvimento de uma formação ética e crítica precisa ser um dos pilares dessa sensibilização.

Sendo assim, destaca-se que a filosofia desempenha um papel fundamental na formação humana, contribuindo de diversas maneiras para o desenvolvimento do pensamento crítico, da ética e da compreensão do mundo. Ao promover uma reflexão profunda sobre questões existenciais, sociais e morais, a filosofia ajuda a moldar indivíduos mais conscientes, autônomos e empáticos.

Os futuros docentes precisam ser incentivados a refletir continuamente sobre o papel que desempenham na sociedade e na promoção dos direitos humanos. Essa formação demanda uma inclusão da análise de dilemas éticos e situações desafiadoras que surgem no cotidiano escolar, proporcionando uma base sólida para que os educadores atuem de forma responsável e comprometida com a promoção da justiça social. Outro aspecto essencial para a sensibilização é a abordagem ampla e inclusiva da diversidade. O respeito às diferenças, seja de gênero, raça, etnia ou orientação sexual, necessita uma aplicação prática e reflexiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Experiências que ampliem a compreensão dos futuros educadores sobre a importância de uma educação inclusiva e respeitosa são fundamentais para que esses profissionais estejam preparados para lidar com as múltiplas realidades presentes no ambiente escolar, muitas vezes marcadas por episódios de violência e discriminação. A elaboração de projetos de intervenção educacional é outra ferramenta eficaz para garantir a sensibilização, sendo que ao propor projetos que envolvam diretamente a comunidade escolar e local, os futuros docentes têm a oportunidade de aplicar os conceitos de direitos humanos em práticas concretas que gerem impacto real.

Essas experiências permitem que os estudantes assumam um papel ativo na promoção de uma cultura de respeito e de proteção aos direitos, fortalecendo seu compromisso social como futuros educadores. Avaliações que não apenas medem o conhecimento teórico, mas também incentivam a reflexão sobre a aplicação prática

dos conceitos de direitos humanos, são fundamentais para garantir que os futuros professores estejam internalizando esses princípios de forma significativa.

A avaliação formativa, com foco no desenvolvimento contínuo, pode proporcionar o espaço necessário para que os estudantes ajustem suas práticas pedagógicas e aprofundem sua compreensão dos desafios e responsabilidades envolvidos na promoção dos direitos humanos no ambiente escolar. Neste sentido, a proposta formativa visando sensibilizar os futuros docentes para uma educação em direitos humanos, pode ser estruturada de maneira abrangente e envolvente. Aqui estão alguns elementos-chave que podem compor essa proposta:

1. Incorporar Transversalmente os Direitos Humanos nos Currículos:

- Integrar os princípios e valores dos direitos humanos em todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas e pedagogia.
- Explorar casos práticos e estudos de casos que destaquem situações relacionadas aos direitos humanos no contexto educacional.

2. Realizar Atividades Práticas e Vivenciais:

- Promover atividades práticas que permitam aos estudantes vivenciar e aplicar conceitos de direitos humanos em situações reais.
- Supervisionar estágios com enfoque na observação e prática de metodologias inclusivas e respeitosas.

3. Estimular o Diálogo e Debates:

- Incentivar o diálogo aberto e respeitoso sobre questões relacionadas aos direitos humanos, com foco a crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica.
- Realizar debates, seminários e mesas-redondas com especialistas, ativistas e membros de comunidades afetadas por violações de direitos.

4. Desenvolver uma Formação Ética e Crítica:

- Desenvolver uma formação ética e crítica, incentivando a reflexão sobre o papel do educador na promoção dos direitos humanos.
- Explorar dilemas éticos e desafios práticos enfrentados por educadores no contexto dos direitos humanos.

5. Abordar a Inclusão e Diversidade:

- Abordar a diversidade de forma abrangente, incluindo questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, entre outros.

- Proporcionar experiências que ampliem a compreensão sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade, que geralmente geram violência doméstica.

6. Promover Projetos de Intervenção:

- Promover a elaboração de projetos de intervenção que incorporem práticas e abordagens de ensino alinhadas aos direitos humanos.

- Estimular a criação de projetos que envolvam a comunidade escolar e local, contribuindo para a conscientização e promoção dos direitos humanos.

7. Implementar Avaliação Reflexiva:

- Implementar métodos de avaliação que estimulem a reflexão sobre a aplicação prática dos conceitos de direitos humanos.

- Valorizar a avaliação formativa, permitindo ajustes contínuos na abordagem pedagógica.

Esta proposta formativa busca ir além da mera transmissão de informações, buscando criar uma experiência educacional que forme profissionais comprometidos com a promoção dos direitos humanos em seu ambiente de trabalho e na sociedade em geral.

Importante destacar que uma Educação para os Direitos Humanos é uma abordagem educacional que visa promover o entendimento, respeito, valorização e aplicação dos direitos humanos na sociedade. Por meio de práticas educacionais e pedagógicas, busca-se desenvolver nos indivíduos conhecimentos, atitudes e habilidades que os capacitem a reconhecer, respeitar e promover os direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua origem, identidade, status ou características pessoais.

Essa forma de educação baseia-se em princípios fundamentais, como a universalidade dos direitos humanos, reconhecendo que são aplicáveis a todas as pessoas, em todos os lugares, sem distinção de gênero, cultural, social ou econômica. Além disso, destaca a indivisibilidade e interdependência dos direitos, ressaltando que a violação de um direito pode afetar a realização de outros.

A participação ativa dos indivíduos na promoção e proteção dos direitos humanos é incentivada, tanto a nível local quanto global. A igualdade, não discriminação, empoderamento, respeito à diversidade e a promoção da tolerância são valores essenciais integrados a essa abordagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. N.; REIS, Helena. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar em Direitos Humanos**, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569>. Acesso em: 28 set. 2024.

ANDRADE, José Maria. Interdisciplinaridade em Direitos Humanos. In: FESTES, Antonio Carlos (org.). *Direitos Humanos, um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 2. p.7-38.

ARAÚJO, J. C. E. de. **O estado democrático social de direito, em face do princípio da igualdade e as ações afirmativas**. 2007. 576p. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Com licença vamos à luta*. São Paulo: Editora Iglu, 1998.

BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability Studies Today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N. de; SANTOS, R. N. V. Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun., 2011.

BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLINHO, Lilith Abrantes. **Uma evolução histórica dos direitos humanos**. Faculdades Integradas do Brasil. 2016.

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

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Regina Lyra. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Compreendendo os direitos humanos à luz da decolonialidade**. Revista Novos Estudos Jurídicos, 2014.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Portal do MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, UNESCO, 2003.

BRASIL. 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.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 01 de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Código de Menores. Brasília: Imprensa Oficial, 1927.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília: Brasil, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2014.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. Brasília: Imprensa Oficial, 1979.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. LIGUE 180. Estatísticas de denúncias de violência doméstica, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/ligue-180>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SAEB, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BULOS, U. L. **Curso de direito constitucional**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

CABRAL, K. M. M. **A justiciabilidade do direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil**. 2008. 182 p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: ZENAIDE, M. de N. T.; PONTES, R. J. S. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. Estudos Avançados, v. 25, n. 72, p. 251–276, maio 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200020>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, Leonardo Araujo Cardeal da. **Vila Dona Leonor - Osasco/SP: uma vila ferroviária industrial em meio aos novos processos urbanos na metrópole**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2018.tde-28032018-134132. Acesso em: 2024-08-21.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. O conceito de cidadania. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica, São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, Matheus Oliveira. Desconcentração industrial e transformações urbanas: território entre a ferrovia e a avenida dos autonomistas em Osasco. 2021. Arquitetura e Urbanismo. Faculdade Mackenzie, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/88a1420b-a1bd-4b79-aab2-dfe5c9f78f87/full>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30.

DE ALMEIDA, Camila Nunes; DOS REIS, Helena Esser. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DE FREITAS, Luana Alves; FALCÃO, Adjane Queiroz; LOPES, Dayana Moraes; SILVA, Luanne Walérya dos Santos; ACIOLI, Nayra Martins; MIRANDA, Msc. Lays

Nogueira. OS BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA EM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS. Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT - ALAGOAS, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 45, 2021. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/fitsbiosauade/article/view/7549>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DELORS, Jacques. Learning: The treasure within. Unesco, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIBBERN, T. A.; CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P.. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM PANORAMA DO COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA. Educação em Revista, v. 34, p. e176658, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176658>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DWORKIN, Ronald. Sovereign virtue: The theory and practice of equality. Harvard university press, 2000.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, vol. I, 1995.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, vol. II, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?. Edições Loyola, 1979.

FELDENS, Guilherme de Oliveira; KRETSCHMANN, Ângela. A concepção de direitos humanos e fundamentais na teoria da justiça como equidade. Trans/Form/Ação, v. 40, n. 4, p. 187-208, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/4h6d8XZYzHZ5hLXM6mJXMcP/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FILHO, A. (2015). A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: um marco na proteção dos direitos humanos.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Dados sobre violência doméstica no Brasil, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/4f923d12-3cb2-4a24-9b63-e41789581d30>. Acesso em: 05 jun. 2024.

FRASER, N. **Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition**. New York: Routledge, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Docente. 19ª ed. Paz e Terra, São Paulo 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, 1999.

GARRETÓN, M. A. "Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina", em Albala-Bertrand (org.) Cidadania e educação (Campinas: Papirus), 1999, p. 87-102.

GÓES, G. S. A ordem metaconstitucional de direitos humanos e seus desafios no mundo globalizado. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 22, n. 44, p. 56-76, 2019.

HIRSCH, E. D., Jr. **Cultural Literacy: What Every American Needs to Know**. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

HORTA, José Silvério Baia. AI Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV/USF, p. 143-172, 2000.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. Dados sobre violência doméstica contra mulheres, 2024. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/o-que-e-violencia-domestica.html>. Acesso em: 05 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. A prática da pesquisa em Direitos Humanos: princípios lógicos e procedimentos metodológicos. Campinas, SP: INPPDH, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. **Educação, Conhecimento e Direitos Humanos**. Antonio Joaquim Severino. Campinas, SP: INPPDH, 2024.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Pesquisa sobre agressões físicas nas escolas, 2020. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-Anual-2020-1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. Cadernos Cedes, v. 19, p. 36-50, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dJz5B3JSwCR9h57Wkb6hCBm/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. Teoria e Prática da Educação, v. 21, n. 3, p. 53-65, 5 dez., 2018.

MACHADO, Josiel Artigas, SANCHES, Mario Antônio. A Gênese da Violência Infantil. CADERNO TEOLÓGICO DA PUCPR, CURITIBA, V.2, N.1, P.173-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/cadernoteologico/article/view/28020>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MACKINNON, C. **Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law**. Massachussets: Havard University Press, 1987.

MADALOZ, R. F. **Dores no corpo e dores na alma**. 112 f., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Instituição de Ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

MAGENDZO, Abraham. Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista iberoamericana de educación superior*, v. 7, n. 19, p. 118-130, 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722016000200118&script=sci_arttext. Acesso em: 26 ago. 2024.

MAZZUOLLI, V. de O. **Curso de direito Internacional Público**. 5. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MEC e Inep divulgam **resultados do Censo Escolar 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2021>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MELLO, R. D. V. Escolas sustentáveis: limites e possibilidades para a educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/15efa4c8-a217-4d12-a35f-04f1bfe2f202/content>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MENEZES, J. M. F. de. Dossiê REDEMOMO: história e memória da educação na Bahia. **Revista Metáfora Educacional**, versão on-line, n. 12, jan./ jun., Feira de Santana, 2012.

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, V. et al. Trabalho docente sob fogo cruzado. Gramma, 2018.

NODDINGS, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

NUNES, C. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira. In: **NUNES, C. A. R.** et al. *Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica*. Jundiaí: Edições Brasil, Editora Fibra, Brasília, 2019. P. 75-88

NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia**: consideraciones sobre la exclusión. Paidós Iberica Ediciones, 2007.

OKIN, S. **Justice, Gender and the Family**. New York: Basic Books, 1991.

OLIVEIRA, Bruna Cristina Silva. " Nenhum passo atrás": algumas reflexões em torno da redução da maioria penal. *Serviço social & sociedade*, p. 75-88, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/mLJCJS9ktNyCTCZPtRHgrWM/?format=html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

OLIVEIRA, Felipe Madio de. Sobre o desenvolvimento local no século XXI: a perspectiva do município de Osasco/SP. 2023. Tese de Doutorado. Mestrado

Profissional em Gestão e Políticas Públicas. Fundação Getúlio Vargas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33933>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de. **Educação e Cidadania: o Direito à educação na Constituição de 1998 da República Federativa do Brasil**. 1995. 179 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**, 1993.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ZENAIDE, M. de N. T.; PONTES, R. J. S. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

PELLICCI, Luisa Aguiar; MARTELLO JUNIOR, Orlando. **Gestão por resultados: implementação e institucionalização na prefeitura municipal de Osasco**. 2016. Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas. Fundação Getúlio Vargas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/fe9639cc-ae94-425b-9789-6323f607a828>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PEREIRA, P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIDESC, **Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais**. 1992. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

PINHEIRO, M. F. O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-13.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, p. 846-869, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

POLLI, J.R. Educação e direitos humanos a partir de Jürgen Habermas e Paulo Freire: diálogo e universalização de princípios éticos. In: NUNES, C. A. R. et al. Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil, Editora Fibra, Brasília, 2019. P. 139-154.

PROTOCOLO DE SAN SALVADOR. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1988. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>. Acesso em: 02 set. 2023.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

ROCHA, M. B. M. da. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ROSANVALLON, Pierre. Histoire moderne et contemporaine du politique. L'Annuaire du Collège de France, n. 112, p. 681-696, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/752>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SACAVINO, S. A democracia no Brasil. Direitos Humanos na Sala de Aula. Rio de Janeiro, **Novamerica**, ano 8, n. 81, jul. 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: ZENAIDE, M. de N. T.; PONTES, R. J. S. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SADER, Emir. Nós que amávamos tanto O Capital. In: SADER, E., DE MORAES, J. Q., GIANNOTTI, J. A., & SCHWARZ, R. **Nós que amávamos tanto O Capital: leituras de Marx no Brasil**. Boitempo Editorial, 2017.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022.

SANTOS, M. F. **O impacto da violência doméstica na saúde mental da mulher**. 2018. 20 f. Monografia (Especialização em Saúde da Família), Instituto de Educação A Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018.

SARAIVA, Nathiele Sandi; VINHAS, Luciana Iost. A mulher em situação de cárcere: gênero e processos de significação. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 9, v. 9, n. 2, p. 79-92, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46385>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education. Higher Education, v. 17, n. 1, 1988. Disponível em: <https://researchgate.net>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SERENNA, N. **Leis que regem o sistema Educacional Brasileiro**. Jusbrasil, 2018. Disponível em: <https://serenna.jusbrasil.com.br/artigos/605460083/leis-que-regem-o-sistema-educacional-brasileiro>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, A. J. O compromisso da educação com os direitos humanos. In: NUNES, C. A. R. et al. **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil, Editora Fibra, Brasília, 2019. P. 43-52.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Em comemoração dos 50 anos do programa de Pós-graduação em Educação da Unimep. *Devir Educação*, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/762>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, A. A. E.; MEIRA, L. N. Violência, Isolamento e Patriarcado: reflexões sobre a condição da mulher durante a pandemia do COVID-19. **Etic** 2020, Presidente Prudente, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 1-18, 2020.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: ZENAIDE, M. de N. T.; PONTES, R. J. S. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

TAIAR, R. **Direito internacional dos direitos humanos**: uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos humanos. 2009. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: ZENAIDE, M. de N. T.; PONTES, R. J. S. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, R. L. A legitimação da capacidade contributiva e dos direitos fundamentais do contribuinte. In: SHOUERI, L. E. **Direito tributário homenagem a Alcides Jorge Costa**. São Paulo: Editora Quartier Latin do Brasil, v. I, 2003, p. 429-456.

UNESCO. **Condiciones de trabajo y salud docente**. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. 2005.

UNICEF. Relatório sobre violência nas escolas, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>. Acesso em: 05 jun. 2024.

VAGOSTELLO, Lucilena et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 13, p. 191-196, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/GZXDhj4bjHxHgT33tB6FBTj/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VERBICARO, Loiane Prado. UMA CRÍTICA À SOCIEDADE BURGUESA À LUZ DA UTOPIA ANARQUISTA—UMA RELEXÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS. *Revista*

Direitos Fundamentais & Democracia, v. 4, 2008. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/209>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VIENNA DECLARATION AND PROGRAMME OF ACTION, **Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights**, 1993. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. Democracia: a polissemia de um conceito político fundamental. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 108, p. 651-696, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67999>. Acesso em: 26 ago. 2024.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999.

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. In: Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva Brasília: Editora da UnB, 1991.

YOUNG, I. M. **La justicia y la politica de la diferencia**. Madrid: Ediciones Catedra, 2000.