

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

TALITA SANTANA MACIEL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS)
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARÍLIA

2018

TALITA SANTANA MACIEL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS)
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

MARÍLIA

2018

Maciel, Talita Santana.

M152e Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil / Talita Santana Maciel. – Marília, 2018.
201 f. ; 30 cm.

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 161-182

1. Plano Nacional de Educação (Brasil). 2. Educação de crianças. 3. Direitos humanos na educação. I. Título.

CDD 370.115

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

TALITA SANTANA MACIEL

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, na área de concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

2º Examinador: _____
Dr. Julio Cesar Torres
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

3ª Examinadora: _____
Dr.^a Ana Maria Klein
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Marília, 23 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Minha caminhada não teria sido a mesma, se eu a tivesse trilhado sozinha. Agradecer constitui, portanto, a primeira etapa desta jornada.

Acima de tudo e de todos(as), agradeço a Deus, por toda força, sabedoria e entusiasmo ao longo deste trabalho.

Aos meus pais, José Roberto e Maria de Lourdes, por serem meu exemplo de luta e de honestidade, por terem apoiado minhas escolhas e feito o possível para que elas se realizassem com êxito. À minha irmã, Tamiris, por todos os momentos dedicados em meu auxílio na realização desta pesquisa e por todas as conversas e palavras de ânimo. Ao meu irmão, Thiago, por ter sido meu companheiro de estudos na primeira fase de seleção para o ingresso no Mestrado.

Agradeço a todos os meus familiares que torceram e torcem por mim.

Ao meu companheiro de vida, Kauê, por todo apoio, incentivo, e por ter sido o maior motivo dos meus sorrisos durante todo o percurso acadêmico.

A todos os meus amigos e amigas, e também aos colegas de profissão que conheci ao longo deste tempo, por todos os longos diálogos, abraços, desabafos e compreensão.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, que muito contribuíram na minha formação, com muita dedicação e paciência.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Por fim, agradecimentos especiais a minha querida professora e orientadora Tânia, por ter aberto meus caminhos, por ser um exemplo de ser humano, de mulher, de pessoa que vai à luta em prol da coletividade.

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática educação em direitos humanos, sob a ótica de que, devido ao contexto de exclusão e marginalização ocasionado pela ideologia neoliberal que orienta hoje a organização da sociedade, e devido às violações recorrentes aos direitos humanos, uma educação voltada para a concretização de uma cultura dos direitos humanos se faz necessária. Partiu-se de duas premissas: a escola de Educação Infantil, por ser o local de realização da primeira etapa da Educação Básica e o primeiro ambiente, depois do seio familiar, em que a criança estabelece relações sociais, é ambiente propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem os valores fundamentais da educação em direitos humanos, bem como o caráter político que caracteriza tal educação; ademais, o(a) professor(a), enquanto mediador(a) das diversas relações que ocorrem no espaço escolar, é uma figura de extrema importância no processo educacional que procura desenvolver-se na perspectiva dos direitos humanos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar quais as concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos. Os seguintes questionamentos guiaram o processo de investigação: quais as concepções acerca da educação em direitos humanos que possuem professores(as) de Educação Infantil, em uma escola pública municipal da cidade de Marília? Tais concepções vão ao encontro das propostas e políticas para a educação em direitos humanos presentes em documentos oficiais e na bibliografia selecionada? No que concerne aos procedimentos metodológicos, realizou-se, portanto, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e documental. A entrevista semiestruturada e a técnica de análise de conteúdo nortearam, respectivamente, a coleta e a análise dos dados. Os resultados do estudo indicaram que as noções de direitos humanos que possuem o professor e as professoras que constituíram o quadro de sujeitos desta pesquisa, relacionam-se a questões político-sociais, além de apontarem para a dimensão da formação ética e referenciam um processo errôneo de reconhecimento dos direitos humanos como direitos que não deveriam proteger a todos e todas. Concluiu-se que, de maneira geral, as concepções de direitos humanos, democracia e cidadania das profissionais e do profissional entrevistadas(o) estão permeadas pelo discurso neoliberal, no qual os direitos humanos confundem-se com os próprios direitos; a democracia limita-se ao modelo de representação e a cidadania aproxima-se mais da ótica passiva do que da ativa. Pode-se considerar, por fim, que, embora haja reconhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, da importância de um trabalho pedagógico que contemple os direitos humanos, as concepções acerca da educação em direitos humanos proferidas por eles distanciam-se da bibliografia selecionada e do discurso oficial presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; Professor(a); Educação Infantil; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

ABSTRACT

This dissertation deals with the theme of human rights education, considering that, due to the context of exclusion and marginalization caused by the neoliberal ideology that today guides the organization of society, and due to the recurrent violations of human rights, an education turned to realization of a human rights culture is necessary. It was based on two premises: the Preschool, because it is the place where the first stage of Basic Education takes place and the first environment, after the family environment, in which the child establishes social relations, is an environment conducive to the development of pedagogical actions that work the fundamental values of education in human rights, as well as the political character that characterizes such education; in addition, the teacher, as mediator of the various relationships that occur in the school space, is a figure of extreme importance in the educational process that seeks to develop in the perspective of human rights. Thus, the general objective of this research was to verify the conceptions of Preschool teachers about human rights education in a municipal public school in the city of Marília, and to discuss them from the bases present in the national documents that guides the human rights education. The following questions guided the research process: what are the conceptions about human rights education that have Preschool teachers in a municipal public school in the city of Marília? Do such conceptions meet the proposals and policies for human rights education that contains in official documents and the selected bibliography? What that refers to methodological procedures was made a field research, bibliographical and documentary research. The semistructured interview and the technique of content analysis guided, respectively, the data collection and analysis. The results of the study indicated that the notions of human rights that have the teachers who constituted the framework of subjects of this research, relate to socio-political issues, besides pointing to the dimension of ethical formation, and referencing an erroneous process recognition of human rights as rights that should not protect everyone. It was concluded that, in a general way, the conceptions of human rights, democracy and citizenship of the professionals interviewed are permeated by neoliberal discourse, in which human rights are confused with the rights themselves; the democracy is limited to the model of representation, and the citizenship is closer to the passive than to the active. Finally, it can be considered that, although there is recognition by the research subjects of the importance of a pedagogical work that contemplates human rights, the conceptions about human rights education said by them grow up the distance from the selected bibliography and of the official discourse present in the National Human Rights Education Plan and the National Guidelines for Human Rights Education.

Keywords: Human rights education; Teacher; Preschool; National Human Rights Education Plan; National Guidelines for Human Rights Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Conhecimento dos(as) professores(as) acerca de documentos nacionais e internacionais que orientam a educação em direitos humanos	131
GRÁFICO 2 – Recebimento de formação em direitos humanos na educação formal e/ou formação continuada	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa	124
QUADRO 2 – Categorias representativas dos fundamentos sobre a EDH presentes em documentos nacionais	127
QUADRO 3 – Categorias representativas das concepções sobre a EDH que possuem professores(as) de Educação Infantil	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos, segundo o ano (2006-2017)	19
TABELA 2 – Frequência (<i>f</i>) e proporção (%) dos índices que representam os discursos sobre educação em direitos humanos, segundo unidades de registro retiradas das entrevistas, 2016	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDHEP – Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação
- ATTC – Associação pela Tributação das Transações Financeiras para ajuda aos Cidadãos
- BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CDHCD – Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988
- CNEDH – Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DH – Direitos humanos
- DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDH – Educação em direitos humanos
- FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
- Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
- ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC – Programa Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDH – Rede de Educação em Direitos Humanos
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	NOTAS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA	21
2.1	DIMENSÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL	21
2.2	DISCUSSÕES SOBRE DEMOCRACIA E CIDADANIA	34
2.3	EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES..	44
3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	53
3.1	TRAJETÓRIA, FUNDAMENTOS E HORIZONTES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	53
3.1.1	Conjuntura histórica de surgimento da educação em direitos humanos.....	53
3.1.2	Educar em direitos humanos: fundamentos, alternativas metodológicas e perspectivas para a educação escolar	57
3.2	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O PRISMA DE DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	70
3.3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	81
4	DIREITOS HUMANOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	89
4.1	ENTRE AVANÇOS E IMPASSES: CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
4.1.1	A infância como construção histórica e social	89
4.1.2	Percurso da constituição das ideias e práticas de Educação Infantil	95
4.1.3	Educação Infantil no Brasil	103
4.2	SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	110
5	AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	120
5.1	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E O INÍCIO DA ANÁLISE	121
5.1.1	A escolha e preparação do conteúdo analítico.....	121
5.1.2	A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: recorte do texto em unidades comparáveis de codificação.....	125
5.1.3	A categorização	127
5.2	PARA INÍCIO DE CONVERSA, O CONTEXTO: DADOS RELATIVOS À FORMAÇÃO E CONDIÇÕES PROFISSIONAIS DAS(O) ENTREVISTADAS(O)..	131
5.3	AS CATEGORIAS: PRINCIPAIS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	140
5.3.1	Educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica	140
5.3.2	Educação em direitos humanos relacionada a valores	143
5.3.3	Educação em direitos humanos vista sob uma perspectiva pejorativa	146
5.3.4	Educação em direitos humanos como meio de busca àquilo que beneficia o ser humano	151

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	183
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	184
	APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO ANALÍTICO, CODIFICAÇÃO E RECORTE NA ANÁLISE DOCUMENTAL	185
	APÊNDICE D – INDICADORES RETIRADOS DOS QUADROS ANALÍTICOS REFERENTES À ANÁLISE DOCUMENTAL	187
	APÊNDICE E – EXEMPLO DE ESCOLHA DE “UNIDADES DE REGISTRO” E “UNIDADES DE CONTEXTO” NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	189
	APÊNDICE F – QUADROS ANALÍTICOS REFERENTES À ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	191
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	199

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil se caracterizou por desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico-racial, cultural e de gênero, situação que se agravou devido a um modelo de Estado fundamentado na ideologia neoliberal, cujos princípios levam ao estabelecimento de políticas públicas que priorizam os direitos políticos e civis, em detrimento dos direitos sociais, econômicos e culturais.

A Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993), proclamada em Viena, afirmou que todos os direitos humanos têm origem na dignidade e valor inerente à pessoa humana e, também, afirmou que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realiza de imediato ou de modo natural. Um abismo social se instala no contexto nacional e mundial marcado pelo neoliberalismo econômico, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico e destituídas das condições de dignidade humana. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados.

A relação entre educação e direitos humanos torna-se, então, a partir das últimas décadas do século XX, um dos elementos essenciais na discussão sobre a construção de uma sociedade mais justa e pautada na democracia. Educar em direitos humanos tornou-se uma esperança de efetivação de uma cultura de direitos humanos, de promoção da justiça social, de situações relacionadas à paz, à prática da tolerância, e do respeito à diversidade.

No Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos um dos temas centrais da política de Estado (ZENAIDE; TOSI, 2004).

No caso da Educação Infantil no Brasil, mesmo que muito se tenha conquistado no que se refere à legitimidade de sua função, continua em curso uma incessante luta por sua identidade, e contra o caráter assistencialista no atendimento de crianças de zero a cinco anos. Perpetuado principalmente nas escolas públicas, o assistencialismo representa um entrave para a efetivação da educação em direitos humanos, tendo em vista que a formação social na prática pedagógica não pode estar em segundo plano em relação aos cuidados e à atenção.

Compreendendo a criança assim como Cardoso (2009), isto é, sob o olhar de que desde pequena ela é um ser pleno em sua humanidade e em sua dignidade, é possível afirmar que

desde o nascimento a criança deve ser respeitada como sujeito de direitos, pode exercer a cidadania, participar de decisões coletivas e reconhecer a dignidade humana do outro.

Além disso, a escola de Educação Infantil, por ser o local de realização da primeira etapa da Educação Básica e o primeiro ambiente, depois do seio familiar, em que a criança estabelece relações sociais, é ambiente propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem os valores fundamentais da educação em direitos humanos (SILVA, 2010). Torna-se fundamental, portanto, a luta para que os direitos humanos sejam promovidos já na Educação Infantil, contribuindo para que os princípios de uma sociedade democrática sejam vivenciados desde os primeiros anos de vida, e proporcionando os primeiros contatos da criança com a cidadania e com a compreensão da importância do respeito ao próximo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006, indica a preocupação do governo brasileiro em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ao compreender que essa é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática e, por isso, considera que:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação. (BRASIL, 2006a, p. 32).

Como indica Soares (2004, p.158, grifo do autor), para a realização de uma educação nesses moldes, é necessário que o processo se inicie:

[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

O fato de que são os(as) professores(as) os sujeitos que realizam a mediação no processo educacional – processo esse que pode ser pautado em valores e aspectos políticos – acentua a importância da formação e atuação dos(as) educadores(as) em direitos humanos. Mais que mediadores, os(as) educadores(as) são sujeitos capazes de formar opiniões e levantar discussões a respeito de temáticas que podem levar os alunos e alunas à transformação da sociedade. Concordam com essa ideia Dallari (2004), Nascimento (2000) e Padilha (2005).

Este estudo pretende contribuir, portanto, para com o avanço teórico da temática “educação em direitos humanos”, entendendo-a como formação para a cidadania, para a justiça social e para a efetivação de uma cultura de direitos humanos.

A problemática que guiou o processo de investigação surgiu, sobretudo, devido à trajetória acadêmica da pesquisadora, a qual ingressou, em 2011, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília-SP e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos *Direitos Humanos*,

*Gênero e Cidadania*¹, coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. O Grupo era vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC)², e também vinculado ao Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*³, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri. Desde então, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto das reflexões da pesquisadora.

Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola*, durante os anos de 2011 a 2014. Coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP, câmpus de Marília, o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília. O objetivo do projeto consistiu na promoção de formação em gênero e direitos humanos para professores(as) de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, para alunos e alunas da mesma escola, e também para alunos e alunas do curso de Pedagogia que participaram do projeto. As experiências proporcionadas pelo projeto à pesquisadora foram, portanto, decisivas para a continuidade dos estudos na área da educação em direitos humanos.

Soma-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, o fato de que a cidade de Marília possui uma política pública voltada para os direitos humanos: o Programa Municipal de Direitos Humanos⁴ (MARÍLIA, 2004), elaborado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos. O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação. A saber: comunicação e cultura; criança e adolescente; educação; emprego e geração de renda; infraestrutura urbana; meio ambiente; minorias e discriminação; saúde; segurança pública, justiça e sistema prisional. Para cada área temática há princípios fundamentais norteadores e metas a serem cumpridas (a curto e longo prazos) pelo poder público da cidade.

¹ Atualmente, o espaço de estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Renata Maria Coimbra Libório.

² O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da FFC-UNESP, alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região. Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos.

³ Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁴ A avaliação final, revisão e atualização do Programa teve início no ano de 2017, e tem previsão de término em dezembro de 2018, conforme informações do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, do qual a pesquisadora tornou-se membro no ano de 2015.

Partindo das considerações anteriores, a presente pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos: quais as concepções acerca da educação em direitos humanos que possuem professores(as) de Educação Infantil, em uma escola pública municipal da cidade de Marília? Tais concepções vão ao encontro das propostas e políticas para a educação em direitos humanos presentes em documentos oficiais e na bibliografia selecionada?

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral: verificar quais as concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos.

Os objetivos específicos deste estudo foram: identificar os conhecimentos de professores(as) de crianças entre 0 e 5 anos acerca da educação em direitos humanos; analisar, à luz da bibliografia selecionada, se as referidas concepções acerca da educação em direitos humanos vão ao encontro de estudos já realizados sobre o tema; identificar as possíveis semelhanças e diferenças entre o discurso oficial e as concepções de direitos humanos que possuem professores(as) que atuam na Educação Infantil em uma escola pública da cidade de Marília-SP.

Tendo em vista os objetivos e os questionamentos realizados, utilizamos como procedimentos metodológicos⁵ a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o trabalho de campo.

Durante a etapa de pesquisa bibliográfica, buscamos identificar, localizar, compilar, fichar e interpretar o material bibliográfico pertinente ao tema, conforme as orientações de Marconi e Lakatos (2003). Utilizamos como referencial teórico produções que concebem a educação em direitos humanos numa perspectiva histórico-crítica, por considerá-la, assim como Candau et al. (2013), orientada à firmação da democracia e à construção de uma cultura de direitos humanos que contemple todos os âmbitos e atores sociais.

Em conformidade com o intuito de se conhecer as ideias de educadores(as) e discuti-las a partir de documentos oficiais, realizamos uma análise documental, de acordo com os procedimentos propostos por Ludke e André (1986). Após a fase de escolha dos documentos para constituição do *corpus* de análise, conforme as regras da técnica de análise de conteúdo, os documentos selecionados foram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003 pelo Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e publicado no ano de 2006; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

⁵ Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, obedecendo à Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde (ANEXO A).

publicado no ano de 2013, após revisão e atualização; e também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no ano de 2012.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, cujo planejamento e execução foram baseados nas considerações de Rosa e Arnoldi (2008) acerca da técnica. Ludke e André (1986, p.34) salientam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]”. As falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os sujeitos da pesquisa foram quinze professores de crianças entre 0 e 5 anos (quatorze mulheres e um homem) que atuam em uma escola pública do município de Marília, interior do estado de São Paulo, Brasil.

A análise dos resultados coletados mediante as entrevistas semiestruturadas e os documentos foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, técnica que considera a mensagem como fator de foco na análise. Bardin (2002), Franco (2005), Ludke e André (1986) orientam essa técnica.

Há muitas produções acadêmico-científicas sobre direitos humanos, e a educação em direitos humanos se consolidou nos últimos anos como um campo específico de estudos na vasta área da educação. Assim, a fim de resgatar os estudos desenvolvidos na área da educação em direitos humanos nos últimos anos (2006-2017), realizamos uma busca no *site* Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. O período de onze anos foi escolhido em virtude da publicação do PNEDH no ano de 2006, ou seja, foram identificados estudos na área da educação em direitos humanos após a publicação desse importante documento nacional.

Para a localização das referidas pesquisas foram consideradas apenas as que contêm a expressão “educação em direitos humanos” no título do texto, enunciando que a pesquisa se refere, de fato, a esse campo de estudos. Como se pode observar na tabela a seguir, as investigações acerca dessa temática são ainda muito incipientes, já que apenas no ano de 2015 houve um aumento significativo de produções acadêmico-científicas que problematizaram essa área do saber. Foram localizadas 41 pesquisas, dentre as quais, 35 são dissertações e 6 são teses:

⁶ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 31 mai. 2017. O BDTD foi escolhido, em detrimento do Portal de Teses da Capes, porque neste último não é possível o acesso ao resumo de todas as teses ou dissertações, pois o repositório só contém os detalhes dos documentos submetidos após a criação da Plataforma Sucupira (após 2013). Já o Banco Digital de Teses e Dissertações, além de apresentar o resumo de todas as teses e dissertações submetidas por universidades que utilizam o sistema IBICT, oferecem acesso ao texto completo de cada produção acadêmico-científica.

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos, segundo o ano (2006-2017)

Ano	Teses	Dissertações
2006	0	0
2007	0	1
2008	0	1
2009	0	4
2010	0	0
2011	0	3
2012	0	3
2013	3	5
2014	1	4
2015	1	9
2016	1	3
2017	0	2
Total	6	35

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações.

Os assuntos que foram mais pesquisados durante o período de 2006 a 2017, dentro da temática educação em direitos humanos, foram: a escola pública e as políticas de educação em direitos humanos. O presente estudo, por sua vez, também propõe a análise das políticas de educação em direitos humanos e o estudo da escola pública, porém, seu diferencial encontra-se no estudo da escola de Educação Infantil, mais especificamente, no estudo das falas daqueles(as) que são mediadores(as) do processo escolar destinado à primeira infância. Tendo em vista a baixa produção acadêmica nessa área do saber, esperamos contribuir, efetivamente, com este trabalho, na construção de novas pesquisas.

O texto ora apresentado está disposto em seis capítulos, sendo que este primeiro foi intitulado introdução, e o sexto e último capítulo trata das considerações finais. No segundo deles, a fim de facilitar uma compreensão geral acerca do tema enunciado, dissertamos sobre a construção histórica dos direitos humanos no Brasil e no mundo; sobre a importância do aprofundamento da democracia por meio do exercício da cidadania; e, também, sobre a influência das políticas neoliberais sobre a educação.

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória histórica da educação em direitos humanos; seus principais fundamentos, juntamente com uma breve discussão sobre questões teórico-metodológicas; discutimos, por fim, a formação inicial e continuada de professores e professoras em direitos humanos.

No quarto capítulo, abordamos o contexto histórico da infância e da Educação Infantil, considerando os âmbitos mundial e local, e concebendo a infância como construção histórica e

social. Procuramos expandir conhecimentos sobre a constituição da infância e sobre a educação institucional destinada à infância, para, então, possibilitarmos a compreensão do leitor sobre a educação em direitos humanos na Educação Infantil.

O quinto capítulo foi organizado a fim de melhor explicar os procedimentos metodológicos, em especial, a análise de conteúdo, que permitiu a transformação dos dados brutos em categorias de fácil visualização. Analisamos, em seguida, as falas do professorado, considerando fatores amplos, como a formação e as condições profissionais do educador e da educadora, sendo esses, historicamente constituídos.

Assim, o estudo aqui materializado reflete o momento histórico da pesquisadora em formação, de suas reflexões sobre os anúncios oficiais da educação em direitos humanos e, também, das reflexões sobre a forma como os(as) docentes concebem essa forma de educação que visa a ser libertadora e promotora de uma cultura de direitos humanos.

2 NOTAS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA

Neste capítulo são discutidas algumas questões pertinentes à compreensão do tema enunciado. Particularmente, discorreremos sobre a construção histórica dos direitos humanos em âmbito nacional e internacional, sobre a importância do aprofundamento da democracia por meio do exercício da cidadania e, por fim, sobre a influência das políticas neoliberais sobre a educação, fator esse diretamente ligado ao objeto da pesquisa: educação em direitos humanos na escola pública.

2.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

A construção e afirmação dos direitos humanos (DH), de modo geral, possuem uma ligação muito próxima com os grandes acontecimentos históricos, desde conflitos a revoluções, como também com o desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, por seu caráter histórico, os direitos humanos estão sempre em constante processo de transformação, incorporando novas demandas e ampliando-se.

Arendt (1979) apresenta a inquietação de que os homens não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos em processo de construção e reconstrução, de organização e de luta política. Na mesma perspectiva, Bobbio (1992) afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Partindo de tais concepções, os direitos humanos não estão prontos, e sim são (re)construídos segundo os acontecimentos históricos, segundo a necessidade da humanidade, e segundo as lutas libertárias e emancipatórias pela sua radicação.

Conforme afirma Benevides (1998, p. 43):

Os Direitos Humanos são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo, de que mudaram num mesmo país e é diferente o seu reconhecimento em países diferentes, num mesmo tempo [...].

A afirmação histórica dos direitos humanos como universais e naturais⁷ foi construída por meio do reconhecimento da dignidade humana. Nas palavras da mesma autora:

⁷ Direito natural (da expressão latina *ius naturale*) ou jusnaturalismo é uma teoria que procura fundamentar o direito no bom senso, na equidade e no pragmatismo. A teoria do direito natural tem como objetivo avaliar as opções humanas, com o propósito de conduzir as ações de modo razoável e bom, por meio da fundamentação em determinados princípios que são considerados bens humanos evidentes em si mesmos. Os principais representantes de tal teoria são os filósofos Tomás de Aquino, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, e, na atualidade, o jurista inglês John Finnis é o maior expoente das escolas de direito natural. Para

[...] dignidade humana é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, ao respeito a certos bens e valores (anunciados na Declaração Universal de 1948), em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor sem preço! — que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança — contra a opressão, o medo e a necessidade — com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant: as coisas têm preço; as pessoas, dignidade. (BENEVIDES, 2005, p. 12).

A defesa, promoção e vivência dos direitos humanos constituem-se como um dos principais desafios da contemporaneidade e defini-los não é tarefa fácil, uma vez que eles abrangem variados significados e interpretações⁸. Trata-se de uma polissemia das posições políticas e sociais, e das próprias mudanças sofridas ao longo de sua construção histórico-social. Comumente, a ideia que defendem os militantes é a de que os direitos humanos são universais, ou seja, independentemente das condições física, intelectual, étnico-racial, socioeconômica, religiosa, política, de orientação sexual, ou de qualquer outra característica humana, todas as pessoas são detentoras de direitos humanos, unicamente por pertencerem à espécie humana.

Um complexo de tratados, convenções, acordos, protocolos facultativos, bem como de imperativos constitucionais e infraconstitucionais⁹ demarcaram a compreensão sobre a dignidade humana ao longo da história. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, logo após a Segunda Grande Guerra, foi construída, no plano internacional, uma base sólida para os direitos humanos.

Reconhecer a dimensão histórica dos direitos humanos significa reconhecer que foram construídos ao longo da história da humanidade e acompanharam um processo de mudanças nos âmbitos social, político, econômico e em todos os outros campos da atuação humana. Trataremos, aqui, não de um desenvolvimento histórico visto sob uma perspectiva linear, mas sim de um enfoque diferenciado, que se baseia na concepção de direitos humanos como fruto de lutas coletivas e como um tema que ultrapassa contextos de determinado tempo e espaço históricos, pois surgiu em meio a múltiplos movimentos em prol da dignidade humana. Concordamos com a visão exposta por Marinho (2012, p. 25) de que:

aprofundar conhecimentos, ver: FINNIS, J. **Lei Natural e Direitos Naturais**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

⁸ Para um maior debate acerca desse assunto, consultar: ESTEVÃO, C. Direitos humanos, justiça e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 25, p. 43-81, 2007.

⁹ Imperativos constitucionais são todos aqueles que compõem a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Infraconstitucional é o termo utilizado para se referir a qualquer lei que não esteja incluída na norma constitucional, e, de acordo com a noção de ordenamento jurídico, esteja disposta em um nível inferior à Carta Magna do Estado. São leis que não são julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que cuida exclusivamente da interpretação e aplicação da Constituição Federal.

O extremo reducionismo da lenta movimentação histórica e social dos direitos humanos proporcionado pela fixação de seus isolados momentos históricos pode [...] transformar a teoria em dogma que encobre as reais mutações dialéticas sociais, especialmente porque existem, ao longo da história, avanços e retrocessos incompatíveis com uma absoluta tendência linear progressiva.

Partindo dessa premissa, explicitaremos os marcos históricos que possuem maior relevância para a compreensão da historicidade dos direitos humanos.

No século XVIII, a partir do advento do liberalismo, surgiram os direitos individuais contra a opressão do Absolutismo e contra as perseguições religiosas e políticas que caracterizavam o período. As liberdades consagradas foram o direito à locomoção, expressão, opinião, propriedade, segurança, acesso à justiça, crença religiosa, dentre outros direitos que foram nomeados direitos civis e firmados em constituições de diversos países, bem como em várias Declarações. De acordo com Mondaine (2006), estabeleceu-se uma “Era dos Direitos”, já que esse momento caracterizou-se pelos primeiros passos rumo à constituição de um Estado dos cidadãos, em oposição ao Estado regido pelo poder absolutista.

Os direitos humanos tiveram seu ápice no final do século XVIII, como um produto da modernidade vinculado ao idealismo e ao progresso. No século XX, em virtude das guerras, em especial da Segunda Grande Guerra, tais direitos receberam ênfase, já que foi um período marcado por atrocidades, as quais levaram à fundação da Liga dos Direitos Humanos.

Foi com o advento da modernidade que a pessoa humana passou a ser notada e respeitada como portadora de direitos, pois a ruptura com as posturas discricionárias do período medieval oportunizou ao sujeito um outro olhar sobre si mesmo e, por consequência, um outro olhar sobre a conquista de seus direitos. “Esse momento da modernidade, também chamado de Ilustração, contribuiu de modo fundamental para a noção moderna de direitos humanos.” (PIRES, 2011, p. 48).

No período da modernidade, a orientação humanista do Renascimento permitiu que o ser humano fosse reconhecido como ser imbuído de valor, cuja vida e liberdade não poderiam ser violadas, nem por senhores, nem por governantes. O projeto político que estava por vir, em consonância com a Ilustração, exigia, pois, a razão como norte e a distância dos subterfúgios das crenças medievais.

O ideário dos direitos humanos surgiu como um novo momento da humanidade e foi desencadeado a partir das relações sociais e construções históricas que culminaram no chamado Tempo das Luzes, o qual representou grande expressão da racionalidade moderna. Nesse tempo, os homens se permitiram pensar livremente, sem tutores, libertando-se do obscurantismo da Idade Média. Como se lê em Pires (2011, p. 49), “[...] a história dos direitos

humanos modernos está associada ao resultado das revoluções liberais, que produziram declarações de princípios na nova organização da vida civil”.

Em 1689, foi elaborado o primeiro documento que reconheceu explicitamente os direitos naturais: a declaração inglesa de direitos, conhecida como *Bill of Rights*. Segundo Marinho (2012), o *Bill of Rights* foi elaborado pelo Parlamento e assinado por Guilherme Orange, como condição para que este assumisse o trono inglês. Foi o documento que melhor sintetizou os objetivos da chamada Revolução Gloriosa, de 1688.

No período de transição para o capitalismo, países como a Inglaterra e a França impulsionaram as revoluções liberais que lançariam novos alicerces políticos e ideológicos, como resposta a uma situação que se mostrava inevitável: os anseios da nova classe emergente. Nesse contexto, a terra era vista pela burguesia não mais como local de ócio, mas como mercadoria, o que demonstra o emergir do que poderia se chamar de uma nova ordem moral e social.

A Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776) foi também um dos documentos fundantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foi o primeiro documento a expressar a primazia do indivíduo em sua relação com o Estado. A título de destaque, citamos o seguinte trecho da referida declaração:

I – Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança. (EUA, 1776).

De acordo com Gauer (2012), outros estados americanos reconheceram os direitos humanos, antes mesmo da Declaração de Virgínia, por meio do Pacto estabelecido pelos Peregrinos do *Mayflower*, em 1620. Outros estados foram mais longe em 1647, ao acentuarem, sobretudo, o direito à liberdade religiosa.

A Revolução Americana (1776) também se localiza entre aquelas que instituíram elementos diretamente relacionados aos direitos humanos. Apesar de se diferenciar da Revolução Francesa, cujos protagonistas faziam parte, efetivamente, de camadas populares, a Revolução Americana também trouxe em seu bojo o desejo de libertação das estruturas de poder estabelecidas pela monarquia, no caso, a inglesa. Porém, do ponto de vista dos direitos, o fato marcante dessa revolução foi que ela procurou favorecer e expressar os interesses mais específicos do homem, como, por exemplo, introduzindo o direito à felicidade.

Outro documento importante, e que expressou as mudanças ensejadas pela Revolução Francesa, foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Promulgada durante

a Revolução Francesa pela Assembleia Nacional, ela representa a inauguração simbólica da moderna concepção dos direitos humanos. Tal declaração proclama a liberdade e a igualdade de todos os homens e reivindica como direitos naturais imprescritíveis a liberdade, a propriedade, a resistência à opressão e a segurança.

Comumente, os cidadãos e cidadãs pensam os direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Marinho (2012) destaca, porém, que foram as revoluções que possibilitaram o marco a partir do qual pensamos esses direitos. Os direitos humanos sempre emergem de fatos históricos, como da Revolução Francesa que deu origem à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, por exemplo.

O fato de as revoluções modernas e contemporâneas envolverem os propósitos dos direitos humanos revela, por um lado, o caráter eminentemente político desses acontecimentos e, por outro lado, possibilita a percepção de que são movimentos provindos de anseios populares. Por essa razão, pode-se dizer que o reconhecimento da dignidade humana, e também da emancipação humana, faz parte de movimentos históricos revolucionários.

Conforme salienta Bobbio (1992), os direitos humanos nascem como direitos universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora declaração de direitos), para, finalmente, encontrarem a plena realização como direitos positivos universais. No sentido moderno, o nascimento da lei escrita criou uma regra geral e uniforme: todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada ficam sujeitos a ela. Portanto, somente com a positivação das teorias filosóficas de direitos humanos, enquanto limitação do poder estatal, é que se pode falar em direitos humanos enquanto direitos positivos e efetivos.

De acordo com Benevides (2002), do ponto de vista histórico, há uma classificação dos direitos humanos em três gerações¹⁰. Contudo, conforme bem esclarece Silva, (1995, p. 31), esse conjunto de gerações não possui o significado de superação, mas sim de complementação da geração seguinte em relação à anterior, porque, enquanto produto histórico, “[...] os direitos humanos supõem uma ampla e sempre inconclusa tomada de consciência ante situações de injustiça [...]”. Além disso, os direitos humanos de qualquer geração possuem caráter de indivisibilidade e interdependência, conforme reiterado pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993.

¹⁰ É importante ressaltar que existe controvérsia em relação a tal classificação, já que a sequência de conquistas de direitos apresentada por Benevides (2002), bem como por outros estudiosos, não se verificou em todos os países da mesma maneira.

A primeira geração de direitos humanos (liberdades individuais ou civis) foi consagrada nas várias constituições ocidentais no século XIX, como consequência das Declarações do fim do século XVIII, como a Declaração da Virgínia (USA – 1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França – 1789).

Conforme se lê em Dornelles (2006), os direitos reclamados atendiam, na verdade, às necessidades da classe que emergia naquele momento (a burguesia) no processo de constituição do mercado livre e, conseqüentemente, criavam as condições favoráveis à consolidação do modo de produção capitalista, sendo, por isso, fundamental a consolidação do Estado liberal e a regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos. As sete primeiras décadas do século XIX foram marcadas pela consolidação do Estado liberal e pelo acelerado desenvolvimento da economia industrial.

Nodari e Botelho (2008, p. 137) afirmam que essa primeira geração inclui os direitos hoje conhecidos como civis e políticos, assim como:

[...] o direito à vida, liberdade, propriedade, segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito à própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito ao asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o próprio princípio da soberania popular e regras básicas de democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.).

É no contexto de luta contra o Absolutismo que nasce a segunda geração de direitos humanos, em consequência de uma nova etapa no estado de consciência sobre as necessidades básicas do ser humano, dadas pela Revolução Industrial. Foi a partir das transformações sociais e econômicas que surgiu uma nova classe social: a classe proletária.

Se, para o povo, o direito à liberdade era uma conquista em relação ao sistema feudal que o prendia à terra ou aos estatutos de fidelidade aos seus senhores, para a burguesia, era fundamental a liberdade desse povo para vender a sua força de trabalho no mercado. Na ótica da burguesia, era fundamental levantar a bandeira da liberdade de ir e vir, da liberdade de mercado destituída dos tributos feudais, e das ameaças da nobreza e do clero.

Dornelles (2006, p. 26) ressalta uma contradição surgida na época: “[...] o fosso existente entre as declarações de igualdade de direitos, de liberdades para todos os seres humanos, e a realidade da vida dos trabalhadores questionava frontalmente os princípios liberais dos direitos humanos”. No mesmo sentido, Silva (1995) aponta outra contradição: diferentemente dos direitos de liberdade, os direitos sociais reivindicavam os meios para que os direitos se tornassem efetivos, ou seja, se na concepção liberal cabe ao Estado a abstenção,

relegando às pessoas a melhor maneira de exercerem seus direitos individuais, as lutas sociais reivindicam a presença efetiva do Estado.

Por tais contradições, a concepção liberal dos direitos humanos foi impetuosamente criticada pelo pensamento marxista¹¹. As lutas operárias populares que se seguiram colocavam a questão dos direitos sociais, econômicos e culturais em evidência, visto que as desigualdades sociais e a concentração de capital nas mãos de poucos revelavam insuficientes as interpretações liberais acerca dos direitos humanos, ditos como inerentes à natureza do ser humano, independentemente da sua condição social e da sua classe de origem (DORNELLES, 2006).

Severas críticas foram destinadas por Marx (2005) e outros pensadores à Declaração do Homem e do Cidadão de 1789, pois, na verdade, esta garantia direitos iguais apenas aos burgueses e não a todas as pessoas. Apenas os burgueses detinham as condições de serem verdadeiramente cidadãos:

Marx enxerga uma separação entre o cidadão e o homem e, dentro desta, entre o seu aspecto civil e o seu aspecto político. A Declaração de 1789 não considera como autêntico e verdadeiro o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês. ‘O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta, e o homem verdadeiro, somente sob forma do citoyen abstrato’ e, por isso, ‘os direitos humanos, ao contrário dos direitos dos cidadãos, são só direitos do membro da sociedade burguesa do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade’. (PROGREBINSCHI, 2003, p. 133).

Segundo Dornelles (2005), para o marxismo, o *Welfare State* representou o ápice que o capitalismo poderia atingir na garantia de direitos sociais e de uma igualdade relativa, amenizando a miséria, pois, nessa visão, o capitalismo expropria, na prática, as classes subalternas das condições do exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que afirma a garantia de direitos sociais.

Embora Marx tenha feito críticas à Declaração de 1789, sua intenção foi romper com a liberdade individualista defendida pelo pensamento liberal. Buscou definir caminhos que possam conduzir à emancipação humana, o que permite vislumbrar uma filosofia humanista em seus escritos teóricos da fase juvenil (WOLKMER, 2004).

Na mesma perspectiva, Davidson e Weekley (2003) reiteram que a intenção de Marx não era negar a natureza popular da Revolução Francesa, mas sim sugerir que os direitos proclamados na época nada significavam além de estabelecer o direito do Estado de proteger e fazer cumprir os direitos privados, em particular, os de propriedade e religião. Isso significava,

¹¹ Em *A questão judaica*, Marx (2005) analisa a concepção de direitos humanos como sendo de caráter individualista-burguês, impregnada pela ideologia dominante. Dessa forma, a pretensão à universalidade desses direitos não afastaria a sua verdadeira natureza liberal-burguesa.

na realidade, proteger e manter as desigualdades e contradições que estão escamoteadas na defesa das questões privadas da sociedade capitalista.

Os autores também elucidam pontos de convergência entre as discussões de Marx sobre os direitos humanos e a teoria de Gramsci, pois tal teoria intensificou a crítica marxista à proteção do indivíduo burguês. Davidson e Weekley (2003) esclarecem, no entanto, que os direitos humanos só poderiam mesmo ter sido os que foram conquistados no auge da Revolução Francesa, dado o momento histórico em que viveram Marx e Gramsci:

Em síntese, hoje, nem Marx nem Gramsci bombardeariam o alvo com o mesmo tipo de crítica que usaram em 1843 ou 1919. Os direitos humanos, apesar dos seus problemas, não estão limitados às abstrações civis e políticas, tal como em 1789 ou até em 1919 (DAVIDSON; WEEKLEY, 2003, p. 88).

Na sequência histórica em que evoluíram os acontecimentos, os direitos considerados de primeira geração passaram a ser violados sistematicamente. Assim, com o avanço do capitalismo e as mudanças no modo de produção, surgiram lutas pela ampliação dos direitos humanos. Os direitos humanos de segunda geração expressam as chamadas liberdades positivas do cidadão, ou direitos econômicos, sociais e culturais, e buscam proteger a integridade social do homem. Não se tratava mais de considerar o direito à sobrevivência, mas sim “[...] de construir condições para uma vida digna, no mundo do trabalho, dentro do modo de vida capitalista.” (PIRES, 2011, p. 52). Os direitos humanos de segunda geração surgiram a partir das lutas dos trabalhadores no âmbito da Revolução Industrial.

Na sociedade contemporânea, a segunda geração de direitos compreende, a título de exemplo:

[...] o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado e do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito a participar da vida cultural da comunidade e de se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas. (NODARI; BOTELHO, 2008, p. 137-138).

Nas primeiras décadas do século XX, os direitos humanos de segunda geração foram incorporados à ordem jurídica de alguns Estados, e nas constituições mexicana (1917), russa (1918), e da República de Weimar, na Alemanha (1919). Além dessas constituições, a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo tratado de Versalhes (1919), contribuiu para a ampliação da realidade sociopolítica e para a abrangência dos direitos humanos, que deixaram de ser entendidos apenas como direitos individuais, e passaram a agregar o entendimento dos direitos coletivos de natureza social.

Ainda no século XX, após grandes conflitos, novas reivindicações sociais passaram a fazer parte do cenário internacional e das sociedades contemporâneas. As condições para a ampliação dos direitos humanos surgiram por meio de novas contradições e confrontos que reclamavam respostas no sentido da promoção do bem comum, da garantia e proteção da vida, e dos direitos civis e sociais.

Surge então, a terceira geração de direitos humanos com dimensão internacional, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos de 1976. Vários são os documentos internacionais, pactos e encontros sobre direitos humanos que foram acontecendo com o intuito de complementar, aprofundar e buscar caminhos jurídicos orientados à efetivação de determinados aspectos da DUDH, dentre os quais podemos citar a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972).

São chamados direitos coletivos da humanidade, pois:

[...] não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo, ou de um determinado Estado, mas apresentam como destinatário o gênero humano. São os direitos de fraternidade, como o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito à proteção do patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação. (PIOVESAN, 2002, p. 94).

De acordo com Guerra (2008), o direito internacional clássico não reconhecia a condição da pessoa como sujeito de direito, ao contrário, a visão era restritiva e apenas os Estados usufruíam dessa condição, ou seja, a sociedade internacional era considerada uma sociedade eminentemente interestadual. Ao longo do tempo, e após muitas lutas, o nível de proteção internacional da pessoa humana, tal qual conhecemos hoje, foi alcançado.

O processo de internacionalização dos direitos humanos teve início com a formação da Liga das Nações e com a criação da OIT, institutos esses que contribuíram, cada qual ao seu modo, tanto na fixação de objetivos internacionais à manutenção da paz e segurança internacional, quanto na fixação de padrões globais mínimos para as condições de trabalho no plano mundial e, ainda, na proteção dos direitos fundamentais em situações de conflito armado.

No período pós-Segunda Grande Guerra, deu-se uma profunda mudança quanto aos direitos humanos e quanto à concepção de pessoa humana, em razão de esses direitos terem sido internacionalizados, a começar pela criação da ONU. O século XX foi marcado por acontecimentos de barbárie e por uma violação dos direitos humanos sem precedentes, portanto,

foi na luta contra o eixo nazista e no momento pós-Segunda Grande Guerra, que os direitos da pessoa humana ganharam relevância.

A manutenção da paz, a segurança internacional e a valorização da pessoa humana são pontos que estão presentes logo no preâmbulo da Carta das Nações Unidas, documento assinado em 26 de junho de 1945 com o propósito de fomentar relações amistosas entre as nações, com base no respeito e na igualdade de direitos e autodeterminação dos povos. Dentre os objetivos da carta, estão também a cooperação na resolução de problemas internacionais de caráter econômico, cultural e humanitário, e o estímulo do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Mais tarde, em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que enunciou direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente de qualquer característica humana.

Segundo Guerra (2008, p. 138), a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

[...] foi adotada como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações, a fim de que os indivíduos e órgãos da sociedade, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito a esses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e sua aplicação, tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição.

Assim como coloca Piovesan (2002), a partir da internacionalização dos direitos humanos, os Estados submeteram-se ao controle da comunidade internacional.

Benevides (2002, p. 128) acrescenta que a terceira dimensão de direitos refere-se “[...] à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico”. Como explica Oporto ([s.d.] apud NODARI; BOTELHO, 2008), os direitos de terceira geração trazem dificuldade para a teoria jurídica, já que, ao contrário dos direitos liberais e sociais, são direitos difusos, difíceis de limitar. O direito ao meio ambiente, por exemplo, consiste num direito-dever, na medida em que a pessoa, ao mesmo tempo em que é titular do direito ao meio-ambiente ecologicamente equilibrado, também tem o dever de preservá-lo.

Candau et al. (2003) apontam, ainda, uma quarta geração de direitos humanos referente ao direito à vida em sua dimensão planetária, que inclui o direito à vida saudável em harmonia com a natureza, aos princípios ambientais e ao desenvolvimento sustentável, conforme posto na Declaração do Rio em 1992. Nodari e Botelho (2008) afirmam que a quarta geração de direitos é uma nova categoria, ainda em discussão, que se resume a um compromisso de deixar o mundo em que vivemos melhor para as gerações futuras.

De acordo com Tosi (2005) e Piovesan (2002), deve-se compartilhar o entendimento de que uma geração de direitos não substitui a outra, nem, tampouco, estão dissociadas. São gerações que se interagem, estão organicamente relacionadas, de tal forma que uma dimensão de direitos complementa e se realiza junto com as outras. Acrescentamos que a divisão em categorias de direitos cede espaço aos já firmados conceitos de indivisibilidade e interdependência e, sobretudo, cede espaço ao fato de que todas as categorias encontram seu ponto de convergência na dignidade humana.

Na sociedade brasileira, os debates sobre os direitos humanos são recentes, remetendo ao período de ditadura civil-militar, conforme afirmam Viola e Albuquerque (2011). A história desses direitos no Brasil está relacionada com as lutas de movimentos sociais e com a resistência ao regime civil-militar que assolava o país.

Candau (2000) descreve que, anteriormente ao processo de transição para a democracia, militantes e organizações de direitos humanos concentraram seus esforços na denúncia das violações dos direitos fundamentais, assim como no investimento em mecanismos de proteção das vítimas e das pessoas ameaçadas de terem seus direitos e suas vidas ceifadas. Ainda segundo a referida autora, após os anos de ditadura civil-militar, emergiu, com potencial relevante e significativo no cenário social e educacional, a educação em direitos humanos, que esteve em consonância com a preocupação de toda a sociedade brasileira de construir uma nova política e uma nova cultura, ambas baseadas na democracia, e fundamentadas no reconhecimento e afirmação dos direitos humanos.

A fim de compreender o desenvolvimento dos direitos no Brasil, Candau (2008) considera a história do Brasil em seis momentos: a herança colonial (1500-1822); Independência, Monarquia e Primeira República (1822-1930); o período Vargas (1930-1945); a breve e conturbada democracia (1945-1964); a ditadura civil-militar (1964-1985); e a redemocratização e consolidação democrática (de 1985 aos dias atuais). Em cada um desses períodos históricos, a autora destaca os direitos conquistados e os mais violados, traçando uma análise de aproximação e distanciamento de uma cidadania ativa¹². Neste momento, porém, haverá aproximação ao sexto período por ela analisado, pois nele foi possível localizar, na história do país, uma efervescência maior de lutas pelos direitos humanos e pela cidadania.

¹² O conceito de cidadania ativa e participativa é contraposto ao de cidadania formal e passiva. Tal tema é tratado no próximo tópico (2.2, página 34). Para aprofundar o conceito, segundo a visão de Vera Maria Candau, ver: CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

No final da década de 1970, os exilados que estavam no exterior por conta da anistia voltaram ao país, marcando o início da (re)democratização. As greves no ABC, São Paulo, em 1978, a criação de centrais sindicais, a expansão e força dos movimentos sociais de base e urbanos, e a criação do Partido dos Trabalhadores em 1980 ilustram, em parte, os movimentos sociais em defesa da conquista e efetividade dos direitos, no período da transição democrática. Nesse momento, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa e a Igreja Católica, entre outras organizações da sociedade civil nacional, estiveram na linha de frente da luta pela volta ao Estado de Direito. Essas organizações associaram-se aos grupos de defesa dos direitos humanos, contra os atos praticados pelos governos militares (KOERNER, 2005).

Segundo Gohn (1997), ainda nesse período aconteceram movimentos sociais populares urbanos e rurais em âmbito nacional, cuja maior expressão de luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e os movimentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Encontra-se, nesse período, também, o movimento do sindicato dos professores e professoras paulistas, pela democratização da escola pública e pela criação de um estatuto para a categoria.

O pluripartidarismo, o movimento pelas Diretas Já (1984) e as eleições diretas para governantes, bem como a ampla vitória dos partidos opositores ao regime ditatorial, marcaram o início da década de 1980. No dia 15 de novembro de 1986, realizou-se eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, que, instalada em 1º de fevereiro de 1987, promulgaria, 20 meses depois, a atual Constituição Federal, como resultado da luta pela busca de um instrumento constitucional para garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), denominada Constituição Cidadã, o país se define como uma democracia e admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional (CANDAUI, 2008; ZENAIDE; TOSI, 2005). A Constituição contemplou reivindicações antigas e incorporou algumas das bandeiras de luta dos direitos humanos, sobretudo no campo das liberdades civis e políticas. Inspirada na mudança da realidade brasileira, houve a integração das normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos à legislação interna (artigo 5º, §2º da CF/88).

Do ponto de vista de Resende (2006, p. 118, grifos nossos):

Os direitos sociais, por sua relevância no contexto constitucional, compõem matéria que está protegida contra a intervenção do poder constituinte derivado, haja vista a *interpretação* da Constituição Federal, na qual a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático Brasileiro. Entende-se, portanto, que os direitos sociais enquanto direito constitucional estão previstos no artigo 60, §4º, inciso

IV, devendo a expressão direitos e garantias individuais ser interpretada em sentido lato, abrangendo todos os direitos fundamentais descritos no Título II, e, em outros expressos na Constituição Federal.

No Brasil e em muitos outros países da América Latina, os debates sobre os direitos humanos surgiram com vigor em concomitância com a volta da democracia e com o almejo de processos democráticos em todos os âmbitos da sociedade. Conforme escreveu Guerra (2008, p. 139), o propósito dos direitos humanos é, antes de tudo, o de garantir ao indivíduo “[...] a possibilidade de desenvolver-se como pessoa para realizar os seus objetivos pessoais, sociais, políticos e econômicos, amparando-se contra os empecilhos e os obstáculos que encontre em seu caminho [...]”. Foi (e é) nesse sentido que caminhou (e caminha) a historicidade dos direitos humanos, tanto no plano nacional, quanto no plano internacional.

A caracterização contemporânea de direitos humanos incorpora uma série de conquistas, reivindicações e conceitos, mas mantém, como unidade, a perspectiva da possibilidade de construção de uma sociedade alicerçada sobre o princípio da dignidade humana, que luta e defende melhores condições de vida, de acesso aos bens produzidos historicamente pelas pessoas, que permitem aos homens e mulheres humanizarem-se. Por isso, os direitos humanos são interdependentes, inter-relacionados e indivisíveis, e comportam os pressupostos necessários para que todas as pessoas possam ter uma vida digna.

Nessa perspectiva, expressam um marco ético-político que serve de crítica e orientação, tanto real quanto simbólica, em relação às diferentes práticas sociais, jurídicas, econômicas, educacionais, na luta sempre inconclusa por uma ordem social mais justa (MAGENDZO, 1994 apud SANTOS, 2007).

Considerando a historicidade desses direitos, destaca-se a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, introduzida com o advento da DUDH, de 1948, complementada e fortalecida pelos Pactos de 1966 (Direitos Civis e Políticos; Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993 (PIOVESAN, 2002). A Declaração de Viena, aprovada sob consenso por 171 países participantes, reitera a concepção da Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948, quando, em seu parágrafo 5º, afirma:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os direitos humanos, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O princípio de universalidade dos direitos humanos, fundado na visão da modernidade, é fortemente questionado pelas perspectivas do multiculturalismo e do relativismo cultural, que afirmam ser a Declaração de 1948 uma construção ocidental¹³. Este talvez seja um dos maiores desafios dos direitos humanos nos dias atuais. Não cabe aqui uma discussão sobre essa questão, mas vale a pena observar a avaliação de Trindade ([s.d.] apud PIOVESAN, 2002, p. 102): “Compreendeu-se [por ocasião da Declaração de Viena] finalmente que a universalidade é enriquecida pela diversidade cultural, a qual jamais pode ser invocada para justificar a denegação ou violação dos direitos humanos”.

Desse panorama, extrai-se a reflexão de que a historicidade dos direitos humanos tem sua gênese no emergir da sociedade moderna e, em virtude dos acontecimentos históricos aqui mencionados, novos direitos foram conquistados e incorporados em diversos documentos, permitindo a divisão meramente didática dos direitos em gerações, as quais se complementam e são interdependentes. Enquanto frutos das lutas contínuas de homens e mulheres presentes na história, corroboramos a expressão de Wilson (1997, p. 24) de que os direitos humanos são “[...] a luta por liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas, grupos, etnias, culturas e sociedades”. São direitos que enfrentaram e continuam enfrentando graves obstáculos políticos, sociais, econômicos, culturais. Além disso, pressupõem alguns princípios, como a memória aos acontecimentos de grave violação, por exemplo, para que haja avanço na reivindicação de novos direitos.

2.2 DISCUSSÕES SOBRE DEMOCRACIA E CIDADANIA

Bobbio (1992) propõe que um Estado somente seja considerado democrático quando se constitui sob a égide dos direitos humanos, na medida em que se torna capaz de reconhecer e recriar direitos, ressignificando, constantemente, o âmbito político e social, sem recusar os conflitos existentes entre classes e grupos. A relação indissociável entre direitos humanos e democracia está presente em outros(as) teóricos(as), como Benevides (2004a), Carvalho (2004) e Candau (2008). A afirmação principal é a de que a materialização da educação em direitos humanos se dá com base nos princípios da democracia.

Durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993, a democracia foi referenciada como o regime político que proporciona melhores condições para garantia e promoção dos direitos humanos:

¹³ Para um debate acerca desses temas, consultar: Bauman (1997), Piovesan (2002), e/ou Santos (1997).

A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em nível nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro. (ONU, 1993, p. 4).

No Brasil, a população já vivenciou períodos repressivos, quando nem todos usufruíam dos mecanismos legais de intervenção nas decisões de âmbito político. O período da ditadura civil-militar (1964-1985), que melhor representa a repressão, foi um período de “[...] anticidadania, de cerceamento da expressão e da liberdade, de trancafiamento, de tortura e mesmo de eliminação daqueles que se opunham à forma de pensar e agir então dominantes.” (COVRE, 1993, p. 12).

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a democracia firma-se como o regime político do país e a população é considerada detentora de poder de decisão:

Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito [...].

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No entanto, o estabelecimento legal da democracia no país, por si só, não garante a vivência democrática por seus cidadãos e cidadãs. A Constituição Federal muito contribuiu no avanço das relações democráticas, mas é preciso reconhecer, também, que muitos dos direitos que nela estão garantidos são violados diariamente. Em outras palavras, a CF/88 representa uma etapa da construção da democracia, mas não encerra a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, pois, assim como argumenta Benevides (2004b, p. 49):

Nossa Carta Magna reflete essa feliz combinação de direitos humanos e direitos do cidadão; lutar pela cidadania democrática se confunde com a luta pelos direitos humanos, o que, sem dúvida, representa um avanço em um país regado com o sangue dos escravos. No entanto, a realidade explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados, pela profunda desigualdade social, fruto de séculos de política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda.

A democracia “[...] tem como principal protagonista a cidadania que participa na elaboração, aplicação e promoção de um conjunto de valores.” (RAYO, 2004, p. 174-175). Portanto, cabe destacar, neste tópico, a concepção de democracia e de cidadania que de fato estão de acordo com o conceito contemporâneo de direitos humanos, considerando que a

definição de democracia sempre está atrelada a um determinado momento histórico e a uma vertente teórica.

A concepção contemporânea de direitos humanos, conforme aponta Piovesan (2002), é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que surgiu em resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo. Assim, os direitos humanos adquiriram um caráter contemporâneo após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), complementada pelo Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996), e reiterada pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993).

A partir da Declaração de 1948, com o princípio da universalidade de direitos, surge um sistema internacional, integrado por tratados internacionais de proteção aos direitos humanos. Nesse momento histórico, passa a existir o compromisso ético, político e social entre os Estados-membros, de proteção e promoção dos direitos humanos como valores fundamentais da democracia, tanto em próprio território, quanto na relação com os demais Estados.

Segundo Sacavino (2009), a concepção contemporânea de direitos humanos acarretou duas consequências importantes. A primeira delas refere-se ao fato de que a ideia de soberania absoluta do Estado foi revista, pois, a partir da universalidade dos direitos humanos, intervenções são permitidas no plano nacional quando há violação de direitos. A segunda consequência refere-se à afirmação da ideia de que todos os seres humanos devem ter seus direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeitos de direitos.

De acordo com Piovesan (2006), a Declaração de 1948 combina o discurso liberal com o discurso social da cidadania em virtude das lutas sociais que ocorreram até sua promulgação, conjugando, então, o valor da liberdade e o valor da igualdade. Na íntegra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta, logo em seu primeiro artigo, que “[...] todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (ONU, 1948).

No entanto, para que essa afirmação seja concretizada, é preciso garantir o acesso a todas as pessoas, sem restrição, aos bens histórico-culturais produzidos pela humanidade; o direito à moradia; o direito à saúde; o direito à alimentação saudável; enfim, é preciso que todos e todas tenham assegurados os seus direitos para que, de fato, gozem de uma vida digna. Tal realidade ainda está distante, pois o capitalismo neoliberal tem subtraído os direitos de milhares de pessoas, substituindo o conceito de direitos pelo de igualdade de oportunidades, conforme se lê em Borba (2008), Demo (2003) e Flores (2009).

Ao discutir a questão da igualdade e desigualdade, Miller (1996) aponta que a tese da igualdade de oportunidades vem sendo cada vez mais difundida como uma resposta para a

seguinte pergunta: o que é ser tratado com igualdade? Ocorre que essa tese, sustentada nos dias de hoje principalmente pela teoria da justiça formulada por Rawls (2002), prevê a equalização dos pontos de partida, mas não os pontos de chegada, ou seja, defende que todos deveriam ter igual possibilidade de alcançar os vários benefícios e recompensas que uma sociedade torna disponíveis, mas o resultado de vida alcançado pela pessoa depende unicamente de seus esforços, de suas capacidades e de sua livre escolha, e não de questões socioeconômicas e culturais.

Rawls (2002, p. 107) segue a linha de que a igualdade de acesso formal não basta para garantir uma genuína igualdade de oportunidades, então as pessoas devem receber um ponto de partida igual, principalmente por meio de um sistema educacional que parte do princípio da reparação (compensação). Nas palavras deste teórico:

[...] podemos observar que o princípio da diferença dá algum peso às considerações preferidas pelo princípio da reparação. De acordo com este último princípio, desigualdades imerecidas exigem reparação; e como desigualdades de nascimento e de dotes naturais são imerecidas, elas devem ser de alguma forma compensadas. Assim, [...] na aplicação desse princípio, maiores recursos devem ser gastos com a educação dos menos inteligentes, e não o contrário, pelo menos durante um certo tempo da vida, digamos, os primeiros anos de escola. [...].

Fica claro, na argumentação seguinte feita por Rawls (2002, p. 107), que esse princípio da reparação busca manter as desigualdades socioeconômicas do Estado capitalista, as quais acabam dando continuidade às violações de direitos humanos: “ele não exige que a sociedade tente contrabalançar as desvantagens como se fosse esperado de todos que competissem numa mesma base equitativa em uma mesma corrida”.

Uma vez demarcado o conceito contemporâneo de direitos humanos e a contradição existente entre o seu discurso e a realidade atual, cabe discutir caminhos de efetivação dos direitos humanos no regime político verdadeiramente democrático, que considere a igualdade não como mera equalização dos pontos de partida. Afinal,

Sem dúvida, a democracia, a menos que inventemos um sistema melhor, é o mais desejado procedimento para regular as relações dos indivíduos no seio da sociedade. Mas é possível consolidar regimes democráticos cujas estruturas econômicas respondem a uma modernização neoliberal da economia? Que papel desempenha aqui o sistema educacional? (RAYO, 2004, p. 87-88).

Tomando tais questionamentos como norte, apresentamos, a seguir, uma breve discussão sobre democracia, cidadania e educação.

A partir do advento do liberalismo, houve uma separação entre a esfera política e a esfera econômica (DAL RI, 2004), legitimando a competição de mercado, o individualismo e a defesa dos interesses privados, firmando, então, o conceito de democracia liberal. Para

Macpherson (1978, p. 17), a democracia se desenvolve na sociedade de mercado capitalista por meio da democracia liberal, cujo princípio ético se fundamenta sobre a liberdade individual:

O conceito de democracia liberal só se tornou possível quando os teóricos — a princípio uns poucos e, depois, a maioria dos teóricos liberais — descobriram razões para acreditar que ‘cada homem um voto’ não seria arriscado para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes.

Logo, a democracia que preserva a propriedade privada é a chamada representativa, pois permite a participação do povo de forma restrita na esfera política, sem prejudicar a manutenção da divisão da sociedade em classes. Nessa acepção de democracia, dissemina-se a ideia de liberdade e igualdade por meio do sufrágio universal.

Bobbio (2015, p. 71) discute a questão da democracia representativa, em sua obra *O Futuro da Democracia*, contrapondo-a à chamada democracia direta. Para este pensador, não é possível nem desejável que a democracia direta apareça de forma pura enquanto organização política, já que “[...] por democracia direta se entende literalmente a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes [...]”. Assim se expressa: “[...] entre a democracia representativa pura e a democracia direta pura não existe [...] um salto qualitativo, como se entre uma e outra existisse um divisor de águas e como se a paisagem mudasse completamente tão logo passássemos de uma margem a outra.” (BOBBIO, 2015, p. 86).

Dessa forma, Bobbio (2015) indica caminhos possíveis de alargamento (e não de completa implementação) da democracia direta, julgando que a democracia liberal, materializada de forma representativa, fere o princípio da soberania popular. O caminho tido como mais eficaz é o da existência de representantes revogáveis, que poderiam ser facilmente substituídos na medida em que não estivessem correspondendo aos interesses da coletividade e às normas éticas da sociedade. Tal forma de representação pressupõe o princípio de mandato imperativo¹⁴, no qual o eleito representa o eleitor como delegado, isto é, é “[...] simplesmente um porta-voz, um nuncio, um legado, um embaixador de seus representados, e portanto, seu mandato é extremamente limitado [...]” (BOBBIO, 2015, p. 77).

Um grande impasse é colocado por Wood (2007, p. 7), pois, para ela, assim como para Bobbio (2015), o significado de democracia está no próprio termo, ou seja, “[...] o governo do povo ou pelo poder do povo”. A verdadeira democracia se efetiva com a participação direta do povo e a primeira conquista da democracia, segundo Wood (2007), consiste em garantir que o

¹⁴ Termo utilizado na linguagem constitucional internacional. De acordo com Azambuja (1998, p. 233): “o mandato imperativo obriga o eleito a seguir fielmente as instruções, escritas geralmente, que lhe dão os eleitores”. Por meio da existência do mandato imperativo, o povo tem o poder de “ditar” o plano de governo, o qual deve ser observado pelo governante. Caso as ações do governante eleito sejam consideradas inadequadas, este pode ser destituído de seu cargo.

povo governe a si próprio e lute para garantir as liberdades para além do direito ao voto. Nesse sentido, a autora argumenta a incompatibilidade da democracia (que tem como pressuposto a soberania popular) com o Estado capitalista.

Todavia, Wood (2007, p. 15-16) apresenta uma postura otimista quanto à luta pela democracia enquanto regime político que pode, cada vez mais, minorar as desigualdades sociais. Assim se expressa:

[...] o capital internacional necessita do Estado mais que nunca para organizar os circuitos econômicos que o capital não pode dirigir por si próprio. Porque o capital depende, talvez hoje mais que nunca, de um sistema global de Estados, as lutas verdadeiramente democráticas — entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado — podem chegar a ter um efeito muito maior que em épocas anteriores.

O mesmo impasse aparece na obra de Bobbio (2005), quando disserta sobre as relações entre democracia e igualdade, e entre democracia e liberalismo. Sobre a primeira relação, Bobbio (2005, p. 39) salienta que todo ideal de um governo verdadeiramente democrático deveria se inspirar no princípio da igualdade, porém, “libertarismo” e “igualitarismo” fundam suas raízes em concepções profundamente diversas:

Para o liberal, o fim principal é a expansão da personalidade individual, mesmo se o desenvolvimento da personalidade mais rica e dotada puder se afirmar em detrimento do desenvolvimento da personalidade mais pobre e menos dotada; para o igualitário, o fim principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que ao custo de diminuir a esfera de liberdade dos singulares.

Assim, a única noção de igualdade que é compatível e muito solicitada pela doutrina liberal é a igualdade na liberdade, ou seja, todos podem gozar de liberdade, desde que não ofendam a liberdade dos outros¹⁵. Essa noção de igualdade distancia-se do igualitarismo democrático, “[...] o qual se estende ao ponto de perseguir o ideal de uma certa equalização econômica, estranha à tradição do pensamento liberal”. (BOBBIO, 2005, p. 42).

Diante desse cenário é que extraímos o cerne da questão: como garantir a efetividade de direitos universais em uma sociedade de classes? Como garantir o princípio da igualdade democrática e cessar a violação de direitos humanos em uma sociedade desigual, contratualista e meritocrática? Não temos a intenção de responder a tais questionamentos, tampouco acreditamos que existam respostas prontas e acabadas, até mesmo porque, como Bobbio (2005, p. 38) mesmo adverte, “[...] o problema das relações entre liberalismo e democracia torna-se muito complexo, tendo já dado lugar, e há motivos para crer que continuará a dar lugar, a debates inconclusivos”.

¹⁵ Bobbio (2005) afirma que, desde de suas origens, o Estado liberal se inspira em dois ideais de igualdade compatíveis com a “igualdade na liberdade”: a igualdade perante a lei, e a igualdade dos direitos. Nenhum desses ideais, todavia, tem a ver com o igualitarismo democrático.

No entanto, retiramos do pensamento de Bobbio (2005) indícios de que uma outra organização econômica e social, a saber, o socialismo¹⁶, poderia sustentar o igualitarismo democrático, tal qual buscam os militantes em direitos humanos nos dias de hoje. Na visão deste teórico, a relação entre socialismo e democracia foi, no geral, de complementaridade desde o princípio, e, nos últimos tempos, tornou-se opinião corrente que o socialismo sustenta duas teses: 1) o processo de democratização favoreceria o advento do socialismo, pois estaria fundado na transformação do instituto da propriedade privada e na coletivização, pelo menos dos principais meios de produção; 2) a sociedade socialista alargaria a participação política, e tornaria possível, pois, a plena realização da democracia, isto é, promoveria a distribuição igualitária (ou ao menos mais igualitária) do poder econômico e do poder político.

Ambas as teses, segundo Bobbio (2005), passaram a ser defendidas como condições necessárias ao desenvolvimento da sociedade socialista e da própria democracia. Cabe citar aqui, na íntegra, as palavras de Bobbio (2005, p. 82-83) sobre a relação entre a democracia e o socialismo:

Em favor desse avanço da democracia socialista com respeito à democracia liberal, pode-se encontrar na imensa literatura do último século [XIX] ao menos três argumentos: a) enquanto a democracia liberal – ou, polemicamente, capitalista e, do ponto de vista do sujeito histórico que a promoveu, burguesa – nasceu como democracia representativa, na qual os representantes eleitos tomam suas decisões sem vínculo de mandato, a democracia socialista – ou, do ponto de vista classista, proletária – será uma democracia direta, no duplo sentido de democracia, de todo o povo sem representantes, e de democracia não de representantes, mas de delegados cujos mandatos estão sujeitos a revogação; b) enquanto a democracia burguesa permitiu, até o extremo limite do sufrágio universal masculino e feminino, a participação no poder político, central e local, apenas a democracia socialista permitirá a participação popular também na tomada de decisões econômicas que numa sociedade capitalista são tomadas autocraticamente, representando, nesse sentido, não só um reforço da participação em intensidade, mas também uma extensão quantitativa, como efeito da abertura de novos espaços para o exercício da soberania popular que consiste a essência da democracia; c) enfim, aquilo que mais importa: enquanto na democracia liberal a atribuição ao povo do direito de participar direta ou indiretamente das decisões políticas não procede no mesmo passo de uma mais equânime distribuição do poder econômico e, portanto, faz do direito de voto uma mera aparência, na democracia socialista essa mais equânime distribuição, tornando-se um dos objetivos primários da mudança do regime econômico, transforma o poder formal de participação em poder substancial e, ao mesmo tempo, realiza a democracia inclusive no seu ideal último, que é o da maior igualdade entre os homens.

Por fim, vale ressaltar que, mesmo em meio ao impasse colocado por Wood (2007), o qual gera um grande desafio, e considerando os escritos de Bobbio (2005), é preciso buscar a

¹⁶ Vale observar que a relação entre democracia e socialismo não foi sempre pacífica. Isso fica evidente no fato histórico de que, partir da segunda metade do século XIX, os defensores do socialismo dividiram-se em socialistas democráticos e não-democráticos, uma divisão motivada não pela oposição ao liberalismo (comum a ambos), mas pelo diverso juízo dado a respeito da validade e eficácia da democracia. (BOBBIO, 2005).

consolidação da chamada “acepção material”¹⁷ de democracia posta por Candau et al. (2013, p. 47, grifos nossos), cujos princípios afirmam que:

[...] a democracia não se restringe ao primado da legalidade, mas também pressupõe o respeito aos Direitos Humanos. Isto é, além da instauração do Estado de Direito e das instituições democráticas, a democratização requer o *aprofundamento da democracia no cotidiano, por meio do exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos Direitos Humanos* por parte de toda a população.

Assim sendo, ao discorrer sobre tal temática, é de extrema importância que sejam feitas referências, também, à cidadania, aos cidadãos e cidadãs, pois são eles e elas que constroem a democracia, e nela atuam.

A cidadania, em sua concepção clássica, é compreendida como um conjunto de direitos e deveres que atribuem aos membros integrais de uma comunidade a condição de *status* social (MARSHALL, 1967). Sob esse ponto de vista, a condição de ser social está atrelada a ser sujeito de direitos e deveres.

Conforme afirma Albuquerque, M. Z. (2011), essa concepção é de caráter contratualista e tem sua fundamentação no pensamento liberal. Por meio do firmamento de um “contrato” ou “pacto” social, o cidadão e a cidadã subordinam-se às leis que regem a sociedade.

Esse conceito de cidadão apresenta-se numa perspectiva reducionista na condição de cidadania, na qual o indivíduo é sujeito de direitos e deveres e é considerado quando cumpre seus deveres; por isso goza dos direitos. Sua existência objetiva somente acontece diante das leis enquanto produz uma visão funcionalista. É uma forma restrita de compreender a cidadania, pois se baseia nos direitos individuais de uma concepção liberal, a relação entre direitos e obrigações normativas, pois a cada direito corresponde, em geral, uma obrigação. Dessa forma, a cidadania é percebida como um produto individual de “pessoas de bem”. (ALBUQUERQUE, M. Z. 2011, p. 129).

Marinho (2012) destaca que essa concepção teve (e ainda tem) grande influência, por isso é criticada, sobretudo, por duas correntes. Uma delas questiona seu caráter passivo, e a outra reivindica que seja levado em conta, também, o pluralismo social, étnico e cultural da sociedade contemporânea. A concepção de cidadania como uma atitude passiva e representativa implica em delegar unicamente ao Estado o processo de implementação de políticas públicas, ações ou investimentos adequados à justiça social, por meio do voto periódico. Numa definição restrita de cidadania, representantes políticos eleitos são os únicos responsáveis pelas ações empreendidas em prol da sociedade, sejam elas ações que favorecem (ou não) o povo.

Embora seja importante não enquadrar a cidadania como categoria analítica em um momento histórico ou teórico particular, já que esta se apresenta como um processo inacabado,

¹⁷ Oposto da chamada “acepção formal”: de acordo com Piovesan (1999), na acepção formal, pode-se afirmar que a democracia compreende o respeito à legalidade e a subordinação do poder ao direito. Esta concepção acentua a dimensão política do conceito de democracia, na medida em que enfatiza a legitimidade e o exercício do poder político, avaliando quem governa e como governa.

“[...] em permanente interação com as mudanças sociais e adquire novas percepções a partir dos processos políticos, sociais e culturais”¹⁸, Marinho (2012, p. 73, grifo do autor) destaca que, nos debates das décadas seguintes à Segunda Grande Guerra, ficava cada vez mais nítido que “[...] a cidadania não era simplesmente um *status* legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades, mas sim por uma identidade, uma expressão de pertencimento a uma comunidade política”.

Dessa forma, na dinâmica contemporânea surge o desafio de considerar a cidadania como um conceito que leva em consideração a dimensão da diferença (somando-se à desvantagem socioeconômica, as especificidades étnicas e socioculturais), e também a dimensão da participação política efetiva. Tal desafio implica na garantia de direitos e inclusão de grupos historicamente desprivilegiados, como, por exemplo, as mulheres, os(as) negros(as), idosos e pessoas com deficiência, e implica, sobretudo, na cidadania ativa, conceito que será discutido a seguir.

Benevides (1994, 2007a) diferenciou o conceito de cidadania passiva do conceito de cidadania ativa. O primeiro refere-se à cidadania outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e de favor. Já o segundo conceito refere-se à cidadania que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como sujeito participante da esfera pública¹⁹, e criador de novos direitos para abrir espaços de participação política.

A cidadania ativa pode ser exercida de diversas maneiras, nas associações de base e movimentos sociais, em processos decisórios na esfera pública, como os conselhos, o orçamento participativo, iniciativa legislativa, consultas populares. Benevides (2007a, p. 5) julgou importante deixar claro, no entanto, que:

[...] a participação cidadã em entidades da sociedade civil não significa aceitar a diminuição do papel do Estado – este continua sendo o grande responsável pelo desenvolvimento nacional com a garantia efetiva dos direitos dos cidadãos. O êxito eventual de algumas parcerias, de obras do chamado “terceiro setor”, não pode obscurecer essa realidade. É dos poderes públicos que devem ser cobradas, por exemplo, as novas propostas de cidadania social, como os programas de renda mínima, de bolsa-escola, de banco do povo, de polícia comunitária, de saúde pública, de política agrária etc.

Dessa forma, não se trata de eliminar a responsabilidade do Estado em relação ao estabelecimento de políticas sociais, mas sim de criar consciência de que numa democracia os

¹⁸ Albuquerque, M. Z. (2011, p. 129-130).

¹⁹ Arendt (1995, 1998) dá indícios do que seja esfera pública em duas obras consideradas clássicas: *A condição humana* e *O que é Política?*. Entende-se, pois, o conceito de esfera pública como uma zona de discurso, isto é, como o lugar no “mundo comum” do aparecimento e da visibilidade e, por conseguinte, da política: um espaço reconhecido de opinião e de ação. Enquanto a esfera pública é o espaço da palavra e da ação, onde ocorre o agir conjunto, a existência do “nós” e a manifestação da política, a esfera privada é o reino das necessidades do homem enquanto ser que precisa sobreviver, enquanto ser que possui necessidades.

cidadãos não são apenas titulares de direitos e deveres já estabelecidos. Para além dessa premissa, existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos.

Chauí ([s.d.] apud BENEVIDES, 2007a) afirma que a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares), e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular (como conselhos, orçamento participativo, consultas populares – como referendos e plebiscitos –, e a prática da iniciativa popular legislativa).

Ademais, a expansão da cidadania ativa implica, além de uma ação efetiva dos poderes públicos e da pressão popular, num tipo de mudança cultural, no sentido de se alterarem as mentalidades marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos e pela não aceitação da diferença.

Segundo Kreisberg (1992 apud MEINTJES, 2007, p. 121), o pleno exercício da cidadania “[...] é um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida”. Nessa perspectiva é que deve caminhar a educação, tornando os cidadãos e cidadãs sujeitos de sua própria destinação histórica, como coloca Freire (2005).

A educação para o pleno exercício da cidadania segue rumos que levam os(as) estudantes a criarem consciência crítica de sua própria participação na produção do conhecimento, e de sua própria capacidade crítica para conceituar suas experiências de realidade. Assim, a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, pode e deve ser, entre outras instituições, propulsora de constituição da consciência política e, a partir daí, de projeto alternativo de combate à ideologia dominante, visando à criação de espaços de formação de sujeitos de direitos e à construção de uma cidadania concebida como o direito a ter direitos, como afirmou Arendt (1979).

Da mesma forma, a educação em direitos humanos, como pleno exercício da cidadania, requer que cada grupo ou seguimento coletivo de uma dada sociedade esteja capacitado para “[...] dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica.” (MEINTJES, 2007, p. 122).

2.3 EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES

Após passar por um período extremamente repressivo durante a ditadura civil-militar, o país vivenciava, na década de 1980, a chamada redemocratização, momento de lutas e de abertura política na história do Brasil, que provocou expectativas de relações democráticas em diversos setores da sociedade. No entanto, apesar das conquistas presentes na CF/88 terem anunciado uma nova era de reformas democráticas, as condições econômicas internas e internacionais, orientadas pela ideologia neoliberal, eram desfavoráveis. Em virtude de tal ideologia, ocorreram intensas mudanças nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, a partir da década de 1990, inclusive no âmbito educacional²⁰.

Nesse contexto, destacamos a importância de traçarmos o contexto geral do neoliberalismo, discutirmos suas implicações no campo educacional e qual o papel da educação no âmbito dessa ideologia dominante, para que, nos próximos capítulos, seja possível aprofundarmos a reflexão sobre a educação em direitos humanos.

Inicialmente, cabe apresentar quais os princípios do liberalismo, pois, assim como afirma Pereira (2004, p. 22):

O tratamento teórico dado ao Estado pelos neoliberais se assemelha ao dos liberais clássicos. Mas, a mesma teoria em momentos históricos diferentes, atua diferentemente na sociedade. Os liberais contribuíram para a evolução sócio-política e econômica da sociedade. Ao se contraporem ao absolutismo e ao feudalismo os liberais assumiram um papel revolucionário, diferentemente dos neoliberais que utilizando as mesmas teses liberais na contemporaneidade assumem um papel reacionário.

No período que antecedeu a Revolução Industrial, algumas legislações repressivas²¹ foram estabelecidas com o intuito de obrigar as pessoas pobres a aceitarem qualquer trabalho que lhes fosse oferecido, já que necessitavam do trabalho para sobreviver. As legislações também regulavam a remuneração do trabalho, de forma que os trabalhadores não poderiam negociar formas de remuneração e, assim, a organização tradicional do trabalho seria mantida (CASTEL, 1998 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

²⁰ Para aprofundar conhecimentos a respeito das reformas educacionais de cunho neoliberal empreendidas no Brasil a partir da década de 1990, ver: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

²¹ As leis inglesas são as mais citadas como “legislações seminais”: Estatuto dos trabalhadores, de 1349; Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563; Lei dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601; Lei de Domicílio (*Sttlement Act*), de 1662; *Speenhamland Act*, de 1795; Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834. Ver: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Tais legislações pré-capitalistas mudaram com a Revolução Industrial e, se antes as pessoas das camadas populares estavam sob as condições de leis sociais punitivas e restritivas, com o avanço do livre mercado foram lançadas num contexto de servidão da liberdade.

O capitalismo começou a ganhar força após a Revolução Industrial quando um conjunto de mudanças em relação à liberdade e competitividade na compra e venda da força de trabalho começou a ocorrer. Na sociedade capitalista, o trabalho passou a ter sentido de atividade natural de produção para a troca, perdendo o significado pré-industrial de processo de humanização atrelado à vida social. Passaram a ser constituídas relações para acumulação, por meio da expropriação da mais-valia²² e do trabalho caracterizado como livre.

O período de meados do século XIX até a década de 1930 foi marcado pelo predomínio do liberalismo e das ideias que o sustentam: o trabalho como mercadoria e o livre mercado. A justificativa econômica do liberalismo, alimentada pelas teses de David Ricardo e Adam Smith, está pautada no interesse individual, ou seja, cada indivíduo deve agir segundo seu próprio interesse econômico, e também voltar-se para a coletividade de indivíduos para que seja atingido o bem-estar.

Para o liberalismo, o funcionamento livre do mercado produz o bem comum, conquanto não haja intervenção estatal. Adam Smith defendia a existência de um corpo de leis que pudesse garantir maior liberdade ao mercado, porém, leis que fossem isentas do caráter intervencionista.

O liberalismo em seu surgimento instaurou uma nova forma de pensar a economia e a sociedade, uma vez que os precursores dessa ideologia pretendiam romper com a hegemonia de poder que detinha o Estado absolutista, a aristocracia e o clero, e consolidar a burguesia como classe politicamente dominante. Em resumo, nas palavras de Behring e Boschetti (2011, p. 59-60, grifos das autoras):

[...] a procura do interesse próprio pelos indivíduos, portanto, seu desejo *natural* de melhorar as condições de existência, tende a maximizar o bem-estar coletivo. Uma mão invisível – o mercado – leva os indivíduos a promover um fim que não fazia parte de sua intenção inicial. Nesse sentido, o bem-estar pode ser um efeito não-intencional da avareza. A “loucura das leis humanas” não pode interferir nas leis naturais da economia, e por isso o Estado deve apenas fornecer a base legal, para que o mercado livre possa maximizar os “benefícios aos homens”. Trata-se, portanto, de um *Estado mínimo*, sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil, na qual se localiza a virtude. [...] A coesão social se originaria na sociedade civil, com a mão invisível do mercado e o cimento ético dos sentimentos morais individuais, fundados na perfectibilidade humana. Para Smith, não há, portanto, contradição entre acumulação de riqueza e coesão social.

²² Termo originalmente utilizado por Karl Marx. Está associado à exploração da mão de obra assalariada, em que o capitalista recolhe o excedente da produção do trabalhador como lucro. Para aprofundar conhecimentos: MARX, K. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

O predomínio do individualismo, da liberdade e competitividade, a ideia de que o bem-estar individual maximiza o bem-estar coletivo e a naturalização da miséria, são elementos do liberalismo que possibilitam compreender a reduzida intervenção estatal na forma de consolidação de políticas sociais.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as bases materiais e subjetivas do liberalismo começaram a se enfraquecer devido, principalmente, a dois processos político-econômicos: o crescimento do movimento operário, e a concentração e monopolização do capital.

Após a crise de 1929-1932, a monopolização do capital caracteriza a economia. Ocorreram intensas mudanças no mundo da produção, combinadas à teoria keynesiana, ao fordismo, ao contexto pós-Segunda Grande Guerra e da Guerra Fria. Tais mudanças denominaram o período de 1930-1970 (aproximadamente) como “anos de ouro” e ao mesmo tempo formaram a base material para a expansão dos direitos sociais durante a experiência do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social).

John Maynard Keynes, como meio de saída da profunda crise de 1929, defendeu a liberdade individual e a economia de mercado dentro de uma lógica diferente do liberalismo econômico. Keynes defendia um Estado mais intervencionista,

[...] a planificação indicativa da economia; a intervenção na relação capital/ trabalho através da política salarial e do “controle de preços”; a distribuição de subsídios; a política fiscal; a oferta de créditos combinada a uma política de juros; e as políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86).

Após a Segunda Grande Guerra, um consenso instaurou-se entre as classes sociais, ocasionando o estabelecimento de acordos e compromissos que permitiram a expansão do chamado *Welfare State*: momento em que o Estado assumiu a responsabilidade de oferecimento de empregos, prestação pública de serviços sociais, assistência social e regulação da economia. A conquista de vários direitos econômicos, culturais e sociais pela classe trabalhadora deu-se nos países centrais por meio desse ciclo de acumulação do capital que surgiu como um sistema de seguridade social ofertado à população por pressão reivindicativa do movimento operário. Netto (2010) destaca que este momento histórico ocorreu devido à polarização entre o capitalismo e o socialismo, representados, respectivamente, pelos Estados Unidos e pela União Soviética.

Embora o *Welfare State* tenha proporcionado efeitos benéficos aos trabalhadores, esse ciclo do capitalismo tinha por objetivo central a manutenção das taxas de lucro. Portanto, ao propagar o discurso ideológico de promotor da redução das desigualdades sociais, o Estado, em verdade, ocultava o seu interesse classista na preservação dos privilégios da classe dominante,

conforme aponta Faleiros (1991, p. 26): o *Welfare State* fundamenta-se na divisão de classes sociais:

[...] na medida em que o controle que este [o Estado] passa a exercer sobre a economia se justifica como medida para manter o processo global de acumulação da riqueza capitalista e fazer frente às crises econômicas e ameaças sociais.

Na mesma perspectiva, Neves e Sant'Anna (2005, p. 30) afirmam que:

Durante todo o período da Guerra Fria e de desenvolvimento do fordismo e do 'americanismo', os estados capitalistas centrais e periféricos, de modo específico, sob forma de Estado de bem-estar social, desenvolveram, além das atividades coercitivas inerentes ao Estado em sentido estrito, estratégias educadoras no sentido da garantia de direitos, visando a reduzir a desigualdade real do acesso à riqueza e ao poder nas formações sociais burguesas, de forma a garantir a reprodução do modo capitalista de convivência social e evitar a adesão ao projeto socialista de sociabilidade por amplos segmentos da classe trabalhadora. Contraditoriamente, portanto, a luta contra-hegemônica de parcela do proletariado e de seus aliados por direitos políticos e sociais e pela construção de uma nova sociabilidade consubstanciou-se em importante determinante de uma ampliação dos direitos de cidadania.

Nesse cenário, crises de lucratividade e legitimidade estiveram em curso durante o período do *Welfare State*, pois a condição do Estado capitalista como promotor de direitos sociais gera uma grande contradição:

Por um lado, a expansão da produção capitalista tende a fortalecer o trabalho e, portanto, contrapõe o capital, e os Estados, a movimentos trabalhistas fortes. As concessões feitas para se controlar os movimentos, por sua vez, tendem a empurrar o sistema na direção de crises de lucratividade. Por outro, os esforços feitos pelo capital, e pelos Estados, para recompor os lucros invariavelmente envolvem a quebra de pactos sociais estabelecidos e a intensificação da mercadorização do trabalho, gerando, assim, crises de legitimidade e forte resistência. (SILVER, 2005, p. 35).

Dessa forma, tal fase expansiva do capitalismo começou a se esgotar na década de 1960, cedendo espaço ao pensamento neoliberal, rompendo com o plano de pleno emprego keynesiano-fordista e com o avanço das políticas sociais.

Anderson (1995 apud PEREIRA, 2004), afirma que o neoliberalismo surgiu como oposição crítica e reação política e teórica ao pensamento de Estado intervencionista e de bem-estar que se consolidava nas práticas políticas dos governos norte-americano e europeu. Friedrich Hayek, precursor da nova ideologia, em seu livro *O Caminho da Servidão*, de 1944, criticou qualquer forma de intervenção do governo na economia e, em 1947, reuniu diversos pensadores que se alinhavam com seus ideais neoliberais.

O processo de ascensão do pensamento neoliberal evidencia-se como solução para a crise do sistema capitalista da década de 1970. Para os neoliberais, a gênese da crise encontrava-se no poder excessivo dos sindicatos e no movimento operário que, ao conseguir a ampliação dos direitos sociais, prejudicaram a lucratividade das empresas e a acumulação de capital (PEREIRA, 2004). A solução para a crise proposta pelos neoliberais foi a permanência de um

Estado mínimo e um governo forte, todavia, o sentido de “forte” relaciona-se apenas ao controle do poder dos sindicatos e controle dos gastos com direitos sociais, sem que haja intervenção do Estado na economia. Paulatinamente, os ideais neoliberais foram sendo incorporados e aceitos pela sociedade, pois as propostas dos defensores do intervencionismo pareciam cada vez mais inconsistentes para solucionar os problemas causados pela crise no sistema capitalista. Gentili (1995, p. 9, grifos nossos) define a teoria neoliberal como:

[...] um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um *conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional*, etc. e, por outro, através de uma série de *estratégias culturais* orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

O real interesse ideológico dos neoliberais, ao defenderem tais medidas, foi o de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital por meio da exclusão social, e não o interesse de sair da crise, como pondera Casa (2005). Assim emergiu a doutrina que, com propostas drásticas, afetou a vida social, instaurou políticas perversas no âmbito educacional e contribuiu com a degradação do trabalho, inclusive do trabalho docente. O neoliberalismo “[...] representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma *grande* crise.” (MARRACH, 2015, p. 1, grifo da autora).

A teoria neoliberal fundamenta-se no pressuposto de que o mercado é o melhor mecanismo de organização dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos homens, mulheres e crianças. Desse pressuposto, depreende-se a eliminação do Estado na regulamentação do setor econômico, tanto em relação às funções de planejamento, quanto de condução das atividades econômicas. A área social passa, então, a ser controlada pelo capital privado, cabendo ao Estado a criação de programas de transferência de renda e de políticas compensatórias que possibilitam (ou não) a sobrevivência – sem dignidade – das pessoas em extrema situação de pobreza. Situações como a falta de políticas públicas de contenção do desemprego; redução dos gastos públicos nos investimentos para a área social; privatizações na área da saúde, da educação e do transporte; dentre tantas outras, passaram a tornar visível a mínima intervenção estatal, e a revelar constantes violações dos direitos humanos.

Entretanto, é importante destacar que, ao longo da história do desenvolvimento do capitalismo, sempre existiram lutas sociais de resistência e oposição, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando emergiram manifestações contra as políticas

neoliberais²³ em diferentes regiões do mundo. As várias lutas sociais que eclodiram ao longo dos séculos ressaltam o fato de que o movimento da história não está isento de conquistas reais das classes trabalhadoras, embora as classes dominantes tenham sido as propulsoras das políticas que vigoram hoje.

Num movimento dialético, conquistas e retrocessos são travados em decorrência dos antagonismos e lutas de classes. É no cerne das lutas históricas entre forças antagônicas que se dá a busca por direitos humanos, pelo reconhecimento e pela afirmação da dignidade humana. Conforme Dal Ri e Vieitez (2006, p. 4):

De um lado, estão as forças da Ordem que buscam resguardar o império do privado e seu concomitante cortejo de apanágios, segredos e opacidades, inclusive no âmbito do Estado. Do outro, as forças anti-hegemônicas que lutam tanto para avançar na participação política, quanto por ampliar o alcance social e a qualidade da política pública, fato que, usualmente, exige a elevação dos assuntos relevantes à estatura de temas universais e que requerem soluções universais, ao menos no âmbito do Estado-Nação.

Ao promover a concentração de renda nas mãos de poucas pessoas, o capitalismo acentua as desigualdades sociais e exclui milhares de seres humanos do processo de desenvolvimento econômico, ocasionando violação cotidiana de seus direitos. Para Orlandi (2007), o desrespeito à dignidade da pessoa humana pela sociedade capitalista acontece não por acaso, mas porque sua estrutura não permite que todos sejam de fato detentores das mesmas condições de vida. Assim, para a autora, mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 são criados para lidar com o sentido ambíguo produzido na conjuntura burguesa, sem alterar a estrutura do capitalismo. Acrescenta que:

[...] para que as declarações, os pactos tenham validade, não se pode apelar diretamente aos instrumentos jurídicos (trata-se de normas e não de leis), mas de administrar as relações com os Estados (que, estes sim, podem produzir suas leis, suas constituições) e tornar o discurso das Declarações acessível e respeitado pelos sujeitos, pelas sociedades (ORLANDI, 2007, p. 308-309).

Por mais que os direitos humanos tenham sido universalizados no âmago da sociedade capitalista, não se situam em um discurso vazio. Trata-se de direitos construídos e conquistados a partir do confronto de lutas de classes e revoluções populares, e não apenas de um conjunto de estratégias do capitalismo. Dessa forma, concordamos com as palavras de Orlandi (2007) a respeito da necessidade de transformar o discurso dos pactos e declarações em artigos constitucionais, sem, porém, desconsiderar que os direitos humanos representam a importante e incansável busca por uma ordem social, econômica e política mais justa.

²³ Dentre estas manifestações, destaca-se a atuação da ATTC (Associação pela Tributação das Transações Financeiras para ajuda aos Cidadãos), uma das organizações mais representativas do altermundialismo e a Via Campesina, um dos movimentos de maior expressão da luta camponesa.

Mesmo em meio a conflitos, avanços e também retrocessos, é preciso caminhar na luta pela construção e afirmação de uma cultura de direitos humanos, inclusive pela educação escolar, pois “[...] se esta conquista não depende exclusivamente da educação escolar, certamente não se dará sem ela.” (CANDAUI et al., 2013, p. 93).

É importante lembrar que foi nos anos 1990 que o neoliberalismo adquiriu força no Brasil, período em que os governantes realizaram profundas mudanças no país, tanto nas esferas social e política, quanto na esfera ideológica. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), nesse contexto neoliberal e de ajuste da economia brasileira ao mercado internacional, passou-se a afirmar que a educação era um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores.

O Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) – da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), são os organismos internacionais que compartilharam esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções para a América Latina, no que diz respeito tanto à educação quanto à economia. Os documentos provenientes desses organismos multilaterais²⁴ exerceram importante influência na definição das reformas nas políticas públicas para a educação no país. Cada qual com proposições que se diferenciam entre si, mas que possuem um sentido em comum: a adequação da educação às novas exigências capitalistas neoliberais.

A dinâmica relativa à construção das políticas educacionais no Brasil nesse período revela-se débil, conforme Dourado (2007, p. 925):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino [...].

Tal lógica, marcada pela descontinuidade e carência de planejamento, insere-se num contexto maior de busca por organicidade, inerente às aspirações do capital. Em consonância com a busca pela modernização almejada pelo Estado nessa época e, em consonância com a ideologia neoliberal pautada na eficiência, racionalidade e produtividade, as ações reformistas

²⁴ Dentre eles, os principais são a chamada *Transformación productiva con equidad*, elaborada pela CEPAL em 1990 e a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, encontro promovido em Jomtien pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO.

implantaram novos modelos de gestão, facilitaram a precarização da carreira docente e a instalação desenfreada da privatização do ensino.

No entanto, a educação escolar não cumpre somente um papel histórico de reprodução das relações capitalistas de produção. No âmbito escolar, diferentes classes sociais (com interesses igualmente diferentes) permeiam as práticas pedagógicas que são desenvolvidas. Nesse sentido, “[...] a escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza, possibilitando a assunção de elementos que possam ser de outro ponto de vista, reelaborados.” (CURY, 1992, p. 91).

A educação escolar pode, portanto, servir aos interesses da classe dominante ou da classe trabalhadora. Conforme afirma Marinho (2012, p. 51, grifos nossos):

A educação é um elemento fundamental para a realização desta “contra-hegemonia”. Não apenas a educação escolar, mas a educação em seu sentido amplo que implica na educação escolar, mas que não se basta permanecer nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. É nessa luta que se apreende o compromisso com o respeito pelos direitos de outras pessoas ou grupos sociais, portanto, com seus deveres.

Nessa ótica, a escola possui uma função preponderante como um instrumento de luta contra-hegemônica, a serviço de uma sociedade mais justa.

Para que se compreenda a educação escolar é preciso que se conheça a lógica do capital, pois, por meio de processos pedagógicos direcionados, é possível pensar em formas de superação das contradições presentes na ideologia dominante. Saviani (2005, p. 17) argumenta, nessa direção, que: “[...] não é possível [...] compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital”.

É preciso, pois, ponderar que, não obstante as políticas educacionais no Brasil tenham se revestido do caráter neoliberal, elas também carregam em seu bojo formas e mecanismos de luta pela defesa dos direitos humanos:

Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para esta transformação. (VIOLA, 2010, p. 22).

Marinho (2012, p. 14) defende que:

[...] a educação não objetiva apenas socializar e informar o ser humano, deve contribuir para mudar a sociedade como um todo. Em outros termos, o projeto educativo [deve ser] compromissado com a emancipação humana e a transformação social.

Nesse sentido:

Se a educação é capaz de modificar e transformar, sua significação social não pode ser perdida, pois ao capacitar e fazer aprender, ao avaliar, examinar e significar a capacidade de troca cultural e formadora entre atores sociais, ela significa um lugar específico de operar com a transformação social. (BITTAR; TOSSI, 2008, p. 9).

A educação, portanto, não está isenta das múltiplas influências geradas pela forma de organização social e econômica da sociedade, mas esse fato não exclui a possibilidade de ser também a educação escolar um caminho de superação da ordem dominante que causa violação de direitos e ser, além disso, um mecanismo de transformação social. O cerne da questão encontra-se nas palavras de Orlandi (2007, p. 307):

Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho, etc., etc., etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente, de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 também destacou o papel essencial da educação escolar para a promoção e vivência dos direitos humanos: “[...] é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.” (BRASIL, 2006a, p. 31).

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Neste capítulo pretendemos abordar a educação em direitos humanos de maneira ampla, portanto, para além de seus principais fundamentos, apresentamos sua trajetória histórica, bem como discutimos questões teórico-metodológicas e as perspectivas dessa forma de educar no âmbito da educação escolar. Levantamos, ainda, um breve debate acerca da formação inicial e continuada de professores e professoras, em meio às demandas de inserção dos direitos humanos na educação.

3.1 TRAJETÓRIA, FUNDAMENTOS E HORIZONTES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1.1 Conjuntura histórica de surgimento da educação em direitos humanos

Os preceitos basilares que constituem a noção de educação em direitos humanos (EDH) estão imbricados com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais que buscaram – e ainda buscam – a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos. Assim, a EDH é fundada com o intuito de atingir ações coletivas em sociedade, em prol da democracia e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação.

Fortes (2010) e Marinho (2012) afirmam que, em âmbito internacional, a perspectiva de uma educação para os direitos humanos nasce no contexto pós-Segunda Grande Guerra, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com Nahamias (1998 apud Marinho, 2012, p. 35), o artigo 26 dessa Declaração estabelece o direito à educação, tendo como objetivo principal o pleno desenvolvimento do respeito aos direitos humanos. É a partir da Declaração, pois, que “se visualiza oficialmente a educação como instrumento privilegiado da difusão e aplicação desses direitos e se estende sua importância no mundo da escola”. Na mesma direção, Fortes (2010, p. 7) ressalta que “o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já chamava a atenção para a necessidade de que os indivíduos e entidades se esforcem pela Educação em Direitos Humanos [...]”.

No Brasil, e em toda a América Latina, foi a partir da década de 1980 que as organizações e movimentos de direitos humanos ampliaram seus horizontes de atuação social, sem deixarem de se dedicarem à proteção e defesa dos direitos humanos, bem como à denúncia de violações de direitos. A partir desse momento, questões relacionadas com os direitos sociais,

econômicos e culturais passaram a ser enfatizadas juntamente com os tradicionais problemas civis e políticos, portanto, foi também nesse período que a educação em direitos humanos adquiriu especial relevância (CANDAUI, 2007).

Basombrio (1991, p. 33, tradução nossa) sintetizou da seguinte maneira o processo histórico vivenciado pela América Latina rumo à EDH:

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

Sime (1994, p. 88, tradução nossa) destacou que a educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular “[...] uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares”. Embora tenha sua gênese na educação popular, a EDH vem se firmando cada vez mais na educação escolar.

A trajetória histórica da EDH no Brasil, marcada por desventuras e também por conquistas, é perpassada por inúmeros acontecimentos que têm possibilitado à sociedade brasileira experimentar e trazer à tona expressivas participações e mobilizações sociais.

Dallari (2007) e Zenaide (2010) situam o nascimento dos direitos humanos no Brasil a partir da luta contra a ditadura civil-militar implantada no ano de 1964, período marcado pela resistência do povo brasileiro frente às prisões arbitrárias e à tortura como práticas institucionais. Para eles, os fatos de resistência do povo ocorridos nesse período ressaltam que a conjuntura histórica de uma educação em/para os direitos humanos não se dissocia das lutas pelo reconhecimento e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos, mas, ao contrário, associa a cultura do direito à prática democrática. Dessa forma, a EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico-reivindicatório dos movimentos contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários.

Na tentativa de sistematizar a trajetória histórica da educação em direitos humanos no Brasil, apesar da dificuldade em encontrar registros, Monteiro (2005) realizou um levantamento de experiências de EDH no país, que foram divididas em quatro fases. A primeira delas, que corresponde aos anos de 1960 a 1970, não se configura exatamente como um conjunto de experiências de EDH. O autoritarismo do período da ditadura civil-militar inviabilizava mudanças no sistema educacional escolar, por isso, de acordo também com Sacavino (2008), inexistiam nessa primeira fase debates acerca de metodologias, fundamentos teóricos e

experiências práticas que pudessem ser caracterizadas como uma educação voltada para os direitos humanos.

A segunda fase identificada por Monteiro (2005) corresponde aos anos de 1980, período caracterizado pela redemocratização do Brasil e da América Latina em geral. A partir dessa década foram realizados seminários para discutir a necessidade de confecção de material de divulgação e informação sobre os direitos humanos na língua portuguesa, bem como da criação de uma rede de educação em direitos humanos. Além disso, organizações não-governamentais também promoveram os primeiros encontros, oficinas, mesas-redondas e cursos para discutir a temática nesse período.

A década de 1990, que teve como marco a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), corresponde à terceira fase da trajetória histórica da EDH. Nessa época também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que significou um avanço de acordo com Candau (2003).

A quarta e última fase demarcada por Monteiro (2005) foi denominada de profissionalização e valorização da educação em direitos humanos. De acordo com a autora, é difícil delimitar uma data na qual essa fase teve início, mas é possível afirmar que se trata de uma época em que surgiram iniciativas conjuntas da sociedade civil e do governo federal em prol de uma educação voltada para os direitos humanos.

Sacavino (2000) destaca o papel das universidades enquanto propulsoras de estratégias de EDH. A título de exemplo, podemos citar: a criação da Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (1994); a implementação, entre os anos 2000 e 2010, de disciplinas sobre a EDH nos cursos de licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Outras iniciativas voltadas para a EDH iniciadas nessa quarta fase foram: a fundação, no ano de 2003, da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP); o surgimento, em 2007, do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH) e, em 1996, do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), ambos vinculados à Universidade Estadual Paulista (UNESP); o surgimento da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH), em 2008, e a criação da Cátedra Unesco da Educação pela Paz, os Direitos Humanos, a Democracia e a Tolerância (1996).

Tais iniciativas, conforme destaca Monteiro (2005), representam o aumento da preocupação nacional em desenvolver propostas visando à promoção e defesa dos direitos humanos a partir de ações educativas.

Zenaide (2010, p. 69, grifos nossos) resumiu essa trajetória histórica em poucas palavras:

Foi da capacidade de escuta e identificação ativa da universidade pública em solidarizar-se e engajar-se com processos coletivos de mobilização e organização social, de resistência e democratização da sociedade como um todo, que foram sendo gestadas experiências históricas de promoção e defesa dos direitos humanos. Se nos anos 1960, começamos a ensaiar a aproximação com os movimentos sociais, com a ditadura militar tivemos que aprender a *resistir e intervir* de modo que nas décadas de 1970 e 1980, aprendemos a *educar em direitos humanos* junto com os trabalhadores rurais, os movimentos populares, o movimento pela anistia, o movimento feminista, os movimentos populares, o movimento de direitos humanos, os movimentos pela defesa da educação, o movimento sanitário, dentre outros. Nos anos 1990, *expandimos para as esferas públicas da cidadania*, intervindo, capacitando e avaliando os avanços nas políticas públicas.

Podemos afirmar que as noções que sustentam a ideia de uma educação em direitos humanos foram decisivas na história mundial e, também, na história brasileira, em especial no período da ditadura civil-militar, por terem conseguido evidenciar a necessidade de busca pela concretização da cidadania nacional, estilhaçada pelo totalitarismo da época. De modo particular, tais noções figuraram entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, como instrumentos de conhecimento de direitos para a formação de valores e atitudes (SILVA; TAVARES, 2011), por meio da luta social, em favor do respeito e vivência dos direitos humanos.

A partir do desenho dessa conjuntura, Viola (2010, p. 15) afirma sobre o objeto de pesquisa desta dissertação que:

O tema educação em direitos humanos é recente na história brasileira. Surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos.

Avançando para o segundo momento deste tópico, onde serão discutidos os fundamentos e horizontes da educação em direitos humanos, utilizamos a ideia trazida por Paulo Freire, de que:

[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2001, p. 99).

É nesse sentido que a educação em direitos humanos se apresentou e tem se apresentado, servindo como instrumento dialógico na construção de direitos humanos ao longo do tempo, e também como alternativa de luta frente ao individualismo e à injustiça social.

3.1.2 Educar em direitos humanos: fundamentos, alternativas metodológicas e perspectivas para a educação escolar

Os direitos humanos podem servir a diversos discursos e, conseqüentemente, a educação em direitos humanos apresenta caráter polissêmico. Dessa forma, faz-se necessário discutir, primeiramente, os caminhos traçados pelas produções teóricas sobre essa forma de educar.

As produções sobre a temática utilizam diversas abordagens para compreender os direitos humanos. Sacavino (2009, p. 240) definiu da seguinte maneira a polissemia da expressão educação em direitos humanos:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos, de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos.

A autora destaca, ainda, que é necessário realizar constantemente um movimento de discernimento para que se possa manter coerência entre a concepção teórica e as reflexões de cunho metodológico.

Na mesma perspectiva, Candau (2007, p. 408) distingue dois grandes enfoques que são dados às produções sobre a educação em direitos humanos: um marcado pela ideologia neoliberal, e o outro alicerçado na visão dialética e contra-hegemônica.

No primeiro, os direitos humanos são vistos como estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, enfatizando os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação em eleições. A questão da cidadania passa, nesse caso, pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, e pela formação de cidadãos e cidadãs consumidores(as). Nesse enfoque estão presentes, de acordo com a autora, temas como discriminação racial e de gênero, violência, tolerância, meio ambiente.

No segundo enfoque, “[...] os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural.” (CANDAU, 2007, p. 408). Este enfoque, segundo a autora:

[...] enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes, fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. Coloca no centro de suas preocupações a inter-relação entre os direitos de primeira, segunda e terceira geração e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos humanos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a

própria viabilização dos direitos civis e políticos. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social e ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza “temas geradores”. (CANDAUI, 2007, p. 408).

A autora ressalta a necessidade de se identificar a matriz predominante em cada proposta, bem como a necessidade de clareza para qual horizonte se pretende caminhar.

Já Flowers (2004) distinguiu três categorias das quais provém as definições para a educação em direitos humanos: agências governamentais, organizações não-governamentais (ONGs), educadores e intelectuais universitários.

Nas definições governamentais, os pontos de ênfase são: objetivos e resultados, ordem e coesão social, paz, democracia, tolerância, desenvolvimento, justiça social. Segundo a referida autora, na definição de “educação em direitos humanos” destaca-se a palavra “direitos”. Enfatiza-se também que a aprendizagem deve estar interligada ao Estado e as propostas parecem convergir para a estratégia da coesão social.

As definições das ONGs também destacam resultados, mas os enfoques estão na transformação social. Se os esforços dos governos visam a preservar, os das organizações não-governamentais visam à mudança, abordando a educação como ferramenta para o alcance desse fim. Assim, na definição “educação em direitos humanos”, o destaque vai para a “educação”. As expressões mais utilizadas são: poder, conflito, empoderamento, defesa, proteção, violação, oprimido, vítimas, opressor. Os enfoques da segunda definição afirmam a educação como meio de capacitação dos grupos desprivilegiados, como forma de proteção e reivindicação dos direitos que a eles foram negados historicamente. Muitas ONGs valorizam a aprendizagem para que ocorram análise e eliminação das realidades desiguais. Ademais, aparecem características confrontantes e opositoras em relação ao poder dominante e aspiração de mudança não só por vias do próprio governo, mas também por diversos atores da sociedade civil.

As definições provenientes dos educadores e intelectuais, por sua vez, segundo Flowers (2004), destacam os valores, princípios, normas, ética, escolhas morais. De modo geral, os conteúdos e metodologias desse bloco de definições baseiam-se num modelo ético universal de aplicação. Há preocupação em se educar para a cidadania, para a democracia, para a paz e para a moral.

Os caminhos tomados pelas produções sobre a temática em questão são distintos, portanto, consideramos que é preciso que o(a) educador(a) atente-se à coerência entre aquilo que se acredita e aquilo que se faz na prática pedagógica. O(A) professor(a), enquanto mediador(a) das diversas relações que acontecem no cotidiano escolar, em especial, enquanto

mediador(a) das relações entre a criança e o conhecimento, necessitam de formação adequada para que sejam capazes de distinguir as opções ideológicas feitas por estudiosos e pesquisadores, bem como por aqueles que elaboram documentos oficiais e criam políticas públicas.

Não consideramos, neste trabalho, verdades absolutas as distinções realizadas por Candau (2007), Sacavino (2009) e Flowers (2004). Apresentamos discordância a algumas classificações, como, por exemplo, à afirmação de que, no enfoque marcado pela ideologia neoliberal, “estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente.” (CANDAU, 2007, p. 407).

O posicionamento tomado neste trabalho surge a partir da expressão já utilizada por Candau (2007): empoderamento²⁵. De acordo com Aithal (1999) e Allen (2005), as origens radicais do conceito de empoderamento encontram-se na práxis do movimento feminista, ou seja, o empoderamento (no inglês: *empowerment*) foi elemento de luta primeiramente utilizado na prática por ativistas feministas, para, mais tarde, tornar-se objeto de teorização. A problematização dessa práxis, no entanto, seguiu dois caminhos bastante distintos: por um lado, o conceito foi levado para o meio acadêmico, ganhando espaço nas perspectivas feministas sobre poder, enquanto, por outro, foi apropriado nos discursos sobre desenvolvimento, perdendo, nesse processo, muito das suas conotações mais radicais.

Dessa forma, tem-se multiplicado nos últimos anos o emprego do conceito de empoderamento em vários campos do conhecimento – na administração, economia, saúde, desenvolvimento comunitário e sociologia política, por exemplo – e nos mais diferentes espaços de ação social, como nas famílias, comunidades, escolas, grupos minoritários (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007). Por ser tratar de um termo multifacetado, é importante que seu emprego seja contextualizado e esclarecido. Candau (2007) utiliza o conceito a partir de uma perspectiva emancipatória, na qual empoderar, conforme explica Horochovski e Meirelles (2007), corresponde ao processo em que indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos

²⁵ Para aprofundar conhecimentos acerca do termo, ver também: ROSO, A.; ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, v.3, n.1, p. 83-95, 2014.; ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 1977.

temas que afetam suas vidas. Candau et al. (2013, p. 39, grifo nosso) apresentam a seguinte definição para empoderamento:

[...] um processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. [...] *Não é algo que possa ser feito a alguém por outra pessoa ou grupo.* Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras. (CANDAU et al., 2013, p. 39, grifo nosso).

Essa visão emancipatória vai ao encontro do debate levantado por Kleba e Wendausen (2009), o qual concebe empoderamento como um processo dinâmico – envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e de condutas – que se apresenta a partir de dimensões da vida social em três níveis: psicológico ou individual; grupal ou organizacional; e estrutural ou político. O empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade. O nível grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, práticas solidárias e de reciprocidade. O empoderamento estrutural favorece e viabiliza o engajamento, a responsabilização e a participação social na perspectiva da cidadania.

Negros, mulheres, crianças, idosos, indígenas, pessoas com deficiência, LGBT's²⁶ e alguns outros grupos foram historicamente calados e oprimidos. Dessa forma, tratar – no âmago de discussões sobre educação em direitos humanos – de temas como a discriminação racial e de gênero, por exemplo, significa, na perspectiva desta pesquisa, buscar o empoderamento e não, ao contrário, contribuir para com a perpetuação de relações neoliberais.

Alerta-se, apenas, ao cuidado que é preciso se ter para que não se perca a dimensão dialética em que ocorrem fenômenos sociais: é preciso levar em consideração aspectos históricos e culturais, bem como as múltiplas relações que o grupo em questão, em determinado estudo, estabelece dialeticamente com a totalidade (com a humanidade), com outros grupos e também com as classes sociais. Em outras palavras, se o estudo destaca a categoria gênero, por exemplo, é preciso que sejam levadas em consideração as relações da mulher com outras categorias nas quais se incluem outros grupos minoritários (como a questão racial, por exemplo), as relações da mulher com a história da humanidade, bem como as relações da mulher com as classes sociais. Somente assim, é possível direcionar o estudo para uma visão crítica, sem causar a ideia de segregação diante dos fundamentos da educação em direitos humanos.

²⁶ Utilizamos, neste texto, a sigla LGBT, pois é a mais usual para a representação da população LGBTTQIS, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais e simpatizantes.

Apesar da discordância em alguns pontos, reconhecemos, sobretudo, que Candau (2007), Flowers (2004) e Sacavino (2009) apresentam importantes contribuições teóricas no que diz respeito à atenção que, por um lado, pesquisadores devem ter ao realizar escolhas teórico-práticas e, por outro lado, à atenção didática e metodológica que devem ter os(as) educadores(as) que já se encontram em sala de aula ao educar na perspectiva dos direitos humanos.

A partir de tais considerações, damos continuidade ao texto apresentando produções teóricas sobre a educação em direitos humanos que melhor definem seus fundamentos, segundo o posicionamento adotado nesta pesquisa.

Na visão de Marinho (2012, p. 51):

A EDH é entendida, hoje, como um conjunto de processos de educação formal e não formal, orientados para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Trata-se de uma educação de natureza permanente, continuada e global.

A educação em direitos humanos é um meio, portanto, de desenvolvimento de sociedades onde os direitos humanos de todos e todas sejam respeitados, protegidos e cumpridos.

Crítica ao modelo econômico neoliberal, Sacavino (2000) propõe três elementos à educação em direitos humanos. O primeiro deles, a chamada educação para o nunca mais, refere-se à necessidade do resgate histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outras políticas públicas importantes. Refere-se, também, à necessidade de cultivar a memória, ao invés do esquecimento, quanto aos acontecimentos marcados por violações de direitos. O segundo elemento é o desenvolvimento de metodologias voltadas à formação de sujeitos de direitos e atores sociais, ação referente ao exercício da cidadania plena. O terceiro elemento, por sua vez, trata-se da promoção do empoderamento, ou seja, o ato de possibilitar que os povos (principalmente os que historicamente tiveram menos poder na sociedade) sejam potencializados e passem a ser atores sociais. O empoderamento favorece a organização dos grupos sociais minoritários para que mantenham participação ativa na sociedade civil. Trilha na mesma direção, Candau (2005), acrescentando a visão integral dos direitos aos elementos anteriores.

Conforme Sime (1991, apud CANDAU et al., 2003), a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana, pautando-se em três princípios: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração e pedagogia das convicções. A pedagogia da indignação é aquela que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de

violência e opressão, ao invés de consentir. A pedagogia da admiração é aquela que permite a partilha da alegria de viver e de verificar mudanças individuais e coletivas. A pedagogia das convicções, por sua vez, toma como eixo central a vida cotidiana e promove convicções como a vida, a justiça, a esperança, a liberdade, a criticidade, dentre outros valores.

Carbonari (2011), em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), entende a educação em direitos humanos como um processo multidimensional e sistemático. A característica sistemática, para o autor, refere-se à articulação de momentos, estratégias e dimensões. Já a multidimensionalidade diz respeito à complexidade do que almeja a educação em direitos humanos. Assim, conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos:

[...] Se traduz na perspectiva da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos”, da “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais”, da “formação de uma consciência cidadã”, do “desenvolvimento de processos metodológicos participativos”, do “fortalecimento de práticas individuais e sociais”. (CARBONARI, 2011, p. 121).

Silva (2010) também cita o PNEDH lançado em 2006, enfatizando que a concepção de EDH presente em tal documento vai além da mera contextualização e explicação das diversas variáveis inerentes à educação (aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos). O documento, sobretudo, converge para uma pedagogia libertadora, na medida em que orienta a apreensão de conteúdos sobre a história, sobre as conquistas e violações de direitos, sobre os pactos, legislações e acordos. Além da apreensão de conteúdos, a autora destaca que a educação em direitos humanos, sob a ótica do PNEDH, deve trabalhar com valores e comportamentos éticos, além de pautar-se no conceito de cidadania ativa, sem que se perca a ideia de vivência cotidiana.

Embora as declarações e os documentos elaborados ao longo da história e que contemplam os direitos humanos, representem ganhos significativos à sociedade, a concretização dos direitos humanos, na prática, não é um processo simples, nem natural. Por isso, para que a educação favoreça a afirmação de uma cultura dos direitos humanos, bem como processos de democratização e justiça social, é preciso que as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam vivenciadas cotidianamente.

Nesse sentido,

[...] a educação em direitos humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade. (CANDAUI et al., 2003, p. 115).

Ou seja, é a partir de um movimento contínuo e gradativo que é possível que os educandos exerçam sua cidadania plena, carreguem princípios axiológicos inerentes à

construção de uma sociedade justa e solidária e gozem, de fato, da sua dignidade humana. Outros(as) autores(as) também compartilham da mesma perspectiva, como Aquino e Araújo (2001), Horta (2000) e Sacavino (2000).

Conforme afirma Marinho (2012, p. 53):

Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Benevides (2000 apud DIAS; PORTO, 2010, p. 32):

A educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores de liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Conforme argumenta a autora, a educação em direitos humanos possui três aspectos norteadores do processo educativo: o primeiro diz respeito à natureza permanente, continuada e global; o segundo volta-se para a mudança; já o terceiro aspecto refere-se aos valores, pois uma educação que se preocupa apenas com os conteúdos, não promove transformações.

Caminha ao encontro de tal ideia, em especial no que concerne aos valores, Rayo (2004, p. 92):

À educação em direitos humanos e na paz não corresponde apenas alcançar os objetivos, aqueles que se derivam dos próprios conteúdos dos instrumentos internacionais sobre a própria matéria, mas também os que pertencem a uma educação em valores que persiga uma aprendizagem moral e cívica, através da qual os alunos conheçam e dialoguem sobre os problemas com os quais se defrontam. Por outro lado, essa educação concebida em sua função libertadora ou transformadora encontra no conflito, e em sua resolução positiva, um de seus mais essenciais conteúdos e proporciona ferramentas (conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores) para enfrentá-los a partir da cooperação.

É importante salientar, no entanto, que os fundamentos da EDH vão para além de uma educação moral e ética que visa à eliminação da violência e à manutenção da paz. Reardon (2007, p. 62-63) realizou uma distinção entre o núcleo conceitual da EDH e da educação para a paz:

[...] a educação em direitos humanos não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas também é essencial para o desenvolvimento de capacidades para fazer a paz, e deve ser integrada a todas as formas de educação para a paz. É por meio da educação em direitos humanos que os alunos podem receber o conhecimento e as oportunidades para aprimorar ações corretivas específicas, que podem satisfazer as exigências da educação para a paz. [...] O núcleo conceitual da educação para a paz é a violência – seu controle, sua redução e sua eliminação. O núcleo conceitual da educação para os direitos humanos é a dignidade humana – seu reconhecimento, sua

realização e sua universalização. [...] os direitos humanos são mais prontamente adaptáveis ao estudo de paz positiva, sendo as condições sociais, políticas e econômicas mais propensas a fornecer o ambiente e o processo para a coesão social e a resolução não-violenta de conflitos. [...] a educação para a paz deve ser basicamente mais normativa, e os direitos humanos fornecem o caminho mais apropriado através do qual saímos do problema para a orientação em todas as abordagens da educação para a paz.

Dessa forma, educar em direitos humanos implica em uma perspectiva axiológica diferente, direcionada para o objetivo concreto de redução e eliminação de todas as formas de desigualdade, discriminação e de violência causada pelo preconceito, assim como expressam Dias e Porto (2010). Os principais valores a serem trabalhados, pois, são a liberdade, a igualdade e a solidariedade, ou seja, aqueles orientados à afirmação da dignidade humana.

Por crer que existe uma incoerência entre afirmar os direitos humanos contemplando o valor de igualdade, mas ignorando o tema do reconhecimento das diferenças, Candau (2007) realizou uma discussão acerca dos conceitos de diferença e igualdade. Discute, sobretudo, que reconhecer as diferenças supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Segundo a autora, algumas posições defendem que a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Outras, porém, defendem um multiculturalismo radical que exalta a diferença em detrimento da igualdade.

Contudo, “[...] o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença.” (CANDAUI, 2007, p.400). É preciso que a questão da igualdade seja incluída em debates sobre a diversidade, da mesma forma que a diversidade não pode estar ausente em discussões que abordem o tema da igualdade.

Não é conveniente, pois, opor igualdade à diferença, principalmente no que diz respeito à EDH:

De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. (CANDAUI, 2007, p. 400).

No mesmo sentido, Albuquerque, P. P. (2011) alerta que o conceito de igualdade perante a lei, embora seja um protocolo de suma importância em nosso contexto atual, nem sempre foi sinônimo de sociedade democrática e igualitária. Assim, os direitos humanos precisam ser compreendidos como um meio de abertura de espaço para explicitar o olhar e materializar a palavra de quem sempre foi silenciado:

[...] pensar os direitos humanos implica ter presente o outro, na sua singularidade, na sua diferença, em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas. (ALBUQUERQUE, P. P., 2011, p. 99).

No entendimento de Fernandes e Montrone (2009, p. 84):

[...] nessa busca precisamos uns dos outros. Precisamos nos aceitar como diferentes: tolerar, além de sermos solidários, porque só assim nos responsabilizaremos pelos direitos negados aos outros e lutaremos por maior justiça social, para que possamos viver em uma sociedade que prime pela liberdade, na qual os sujeitos opinem, criem, manifestem-se, exercendo sua humanidade sem nenhum tipo de discriminação [...]. A transformação de nossa sociedade em outra menos injusta e mais democrática depende de nossa participação: busca, abertura, engajamento, atuação social, que nos torna cada vez mais experientes e coerentes, a fim de transformar a realidade em que vivemos.

A relação dialética entre diferença e igualdade pressupõe pensar, também, sobre questões culturais, as quais são um reflexo marcante da sociedade contemporânea heterogênea. Akkari (2010), ao analisar a temática da diversidade cultural na escola, constatou que há países que optaram pelo termo multicultural, e outros optaram por utilizar o termo educação intercultural. O primeiro termo refere-se à focalização na necessidade do reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, enquanto o segundo termo evidencia as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas.

Dito isto, constata-se que, tanto a abordagem multicultural, quanto a intercultural, sinalizam avanços consideráveis no que se refere ao exercício de considerar a importância da diversidade cultural na educação. Akkari (2010), no entanto, por acreditar que tais abordagens apresentam limitações, discute a noção de transculturalidade em educação, um conceito que sugere a superação das fronteiras culturais no sentido de que sejam derrubadas as barreiras que impedem um relacionamento saudável e autenticamente humano entre as pessoas, e no sentido de que não haja discriminação, tampouco juízo de valor interposto à diversidade cultural.

Em outras palavras, uma educação transcultural funda-se numa respeitosa fusão das igualdades e preservação das diferenças, de forma que indivíduos conscientes do seu ser, da sua história e das suas origens, sejam capazes de encontrar os pontos de convergência com o outro para se expressarem livremente em seus espaços de convívio, a fim de superar eventuais adversidades provindas das diferenças e lutar por objetivos comuns (no sentido socioeconômico). Essa atitude requer contínua prática de ação dialógica, aliada à análise crítica de si mesmo (individual e coletivamente).

O pensamento de Paulo Freire aponta contribuições político-pedagógicas que podem inspirar uma prática educativa da transculturalidade. Para Freire (1980, p. 38), cultura “é todo

o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de [homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer diálogo com outros [seres humanos]”. Destaca-se a importância das relações entre os conhecimentos vivenciados por diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos historicamente subalternizados.

Não se concebe, nestas reflexões, o conceito de cultura como erudição, reduzida à cultura culta e letrada, e sim em seu sentido mais amplo, de caráter antropológico, ou seja, cultura como criação humana que é, ao mesmo tempo, produto e produtora do ser humano em seus diferentes contextos. Dessa maneira, as diversidades constatadas entre as inúmeras expressões culturais não passam de uma multiplicidade de experiências configuradas sociogeograficamente, as quais revelam algumas características da própria complexidade humana que se efetiva na história.

Nesse sentido, Viola (2010, p. 38) faz uma consideração sobre a questão da diferença cultural, e também sobre o aspecto metodológico que incide sobre tal questão:

Para ser coerente com sua proposta, uma educação em direitos humanos precisa construir metodologias que considerem os princípios dos direitos humanos, entre eles os princípios da igualdade e da liberdade, o que significa o profundo respeito às diferentes culturas presentes, não só no sistema educacional, mas em uma sociedade eminentemente plural e cosmopolita como a atual. Isso pressupõe a utilização de metodologias participativas, capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e a sua efetivação cotidiana na prática pedagógica.

A respeito de discussões metodológicas, Tavares (2014, 2015) realizou uma pesquisa de campo, e afirma que os debates acadêmicos da área, realizados em toda América Latina, vêm indicando, cada vez mais, a articulação entre duas formas de organizar o currículo escolar, as quais têm possibilitado resultados mais efetivos na prática pedagógica. São elas: a transversalidade e a disciplinaridade. A Resolução nº 1, publicada em 30 de maio de 2012, e que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), contempla essa postura de trabalho misto:

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

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012).

A redação sobre a maneira mista de trabalho pedagógico presente nas DNEDH representa, no que concerne ao aspecto metodológico, um grande avanço para as perspectivas sobre a educação em direitos humanos no país, tendo em vista que pesquisas realizadas em

locais que se comprometeram a trabalhar efetivamente com os direitos humanos, assim como a realizada por Tavares (2015), apresentam resultados favoráveis em relação à combinação entre transversalidade e disciplinaridade. Assim como coloca Tavares (2014, p. 9):

Quando o conteúdo de direitos humanos é colocado no currículo [apenas] de forma disciplinar, [...] as práticas acabam restritas ao componente curricular, não havendo a expansão dessa discussão para além da sala de aula e da disciplina. Quando o conteúdo é organizado [apenas] de forma transversal, [...] ou a abordagem se restringe aos componentes da área de humanas, sem transversalizar todas as disciplinas, ou o trabalho é feito por meio de projetos e de atividades pontuais, sem atingir toda a comunidade escolar [...].

Não podemos deixar de considerar, no entanto, as especificidades da Educação Infantil, já que essa etapa da Educação Básica constitui o foco deste trabalho. Como ressalta o Parecer nº 20/2009²⁷, “[...] é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (BRASIL, 2009b), ou seja, na Educação Infantil não é desejável que haja organização disciplinar acerca de nenhuma área de conhecimento. Sem dúvida, a afirmação, por meio de políticas públicas, de que a educação em direitos humanos pode ser trabalhada de maneira mista é uma conquista para a Educação Básica em geral, e também para o Ensino Superior, mas, no caso da Educação Infantil, é de extrema importância que os conteúdos sejam trabalhados de maneira transversal e tratados interdisciplinarmente. Nesse sentido, considerando que o trabalho transversal exige certa organização por parte do(a) professor(a) para que não se caia no equívoco de um trabalho com meras ações pontuais, uma outra problemática emerge, assim como emergiu na pesquisa realizada por Tavares (2015): a formação docente. Os dados da referida pesquisa apontaram a falta de conhecimento docente na área como uma das principais fragilidades do processo de ensino sobre a EDH, reforçando, inclusive, os dados que serão apresentados por meio deste trabalho mais adiante.

As pesquisas na área de EDH são ainda muito incipientes²⁸, e, embora não seja o objetivo principal deste trabalho, a questão da formação de professores emerge, em muitos momentos, com certa força. Portanto, neste momento, limitamo-nos a destacar a necessidade de que novas pesquisas tomem a formação docente como objeto de investigação. Só por meio de uma formação pautada nos pilares dos direitos humanos é que a educação em direitos humanos realmente terá espaço nas escolas de Educação Infantil brasileiras.

A fim de fechar esse breve debate sobre questões metodológicas, apresentamos a seguinte tese de Candau e Sacavino (2010, p. 133):

²⁷ Tal parecer foi homologado para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

²⁸ Consultar Tabela 1, página 19.

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

Assim, as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas na educação em direitos humanos precisam estar em consonância com aquilo que se deseja. Como exemplo, se a intenção do(a) professor(a) está na promoção do exercício da cidadania, este(a) deve privilegiar metodologias participativas e dialógicas.

Uma vez que a educação em direitos humanos não pode ser vivenciada apenas como um processo de transmissão de conteúdos e/ou valores, mas como um processo amplo, contínuo e diário de formação, as estratégias metodológicas, bem como as práticas pedagógicas, devem superar aquelas meramente frontais e expositivas. Isso porque, como lembra Carvalho (2005, p. 188), “[...] ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação”.

Na mesma perspectiva, deve-se atentar o olhar à escolha e organização dos conteúdos, às atividades e produção de materiais, pois, como indica Candau (2007), é preciso que haja interação entre o saber sistematizado com o saber socialmente produzido sobre os direitos humanos, tomando como ponto de partida a realidade social e a bagagem de conhecimento que as crianças já carregam.

Retornando às produções teóricas sobre a EDH, de acordo com Viola, Barreira e Pires (2011), a educação em direitos humanos compreende a formação cidadã, isto é, reconhece os(as) alunos(as) como sujeitos de direitos que constroem sua autonomia. É, ademais, a construção da memória que historicamente é ocultada na tentativa de que não haja reivindicação de direitos por uma sociedade que pode ser (trans)formada criticamente por meio da educação.

Para Teixeira (2005), na mesma perspectiva, a educação em direitos humanos é entendida como uma educação para a democracia, e se trata de um processo que deve ser vivenciado de maneira que, em momento algum, o educando se esqueça de que é um cidadão. Deve contemplar a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento, formando uma tríade que envolve tanto o conhecimento, quanto os aspectos político e axiológico.

Schilling (2005) também admite a educação em direitos humanos como essencial para a construção de uma cidadania democrática. Carvalho (2004), além de dispor da mesma

concepção, acrescenta que a educação deve ser fundada no respeito aos princípios fundamentais da dignidade humana.

A educação em direitos humanos pode, pois, ser trabalhada a partir “[...] de um processo de sensibilização e formação da consciência crítica para e em direitos humanos, tendo como foco principal a formação de uma cultura democrática e participativa”, e educar em direitos humanos é “[...] trabalhar para uma educação para a cidadania, é pensar em pessoas conscientes de seu protagonismo, direitos e deveres – uma cidadã e um cidadão ativos e solidários.” (AFFONSO; SEDREZ, 2011, p. 9-10).

Em face de tais considerações teóricas, resta esclarecer de que maneira a formação cidadã pode ocorrer contribuindo para com o fortalecimento da democracia: formar sujeitos de direitos é o processo chave da formação cidadã. Do ponto de vista jurídico, conforme afirma Sacavino (2012), se entende o sujeito de direito como a pessoa ou grupo susceptível de direitos e obrigações. Isso significa que, juridicamente, se atribui a faculdade de adquirir e de exercer direitos e, também, de assumir e cumprir obrigações. Diante dessa concepção, e tendo presente o texto do primeiro artigo da DUDH, ou seja, a afirmação de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, podemos concluir que todas as pessoas são sujeitos de direitos.

Contudo, essa concepção não é suficiente em contextos sociais excludentes como o do Brasil e da maioria dos países da América Latina, onde os direitos, no senso comum, muitas vezes são associados como válidos só às classes dominantes, restando à classe trabalhadora concessões feitas pelo Estado. Afirmar que todas as pessoas são sujeitos de direitos pelo simples fato de serem humanos implica, portanto, em quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo, segundo Candau et al. (2013).

O primeiro movimento supõe saber/conhecer os direitos, isto é, supõe conhecer a dimensão histórico-crítica da conquista de direitos, bem como conhecer declarações e documentos. O segundo movimento implica no desenvolvimento de uma autoestima positiva, aceitar-se como é, assumir-se em sua individualidade e reconhecer-se como ator social, além de sujeito de direitos. O terceiro movimento refere-se à promoção da capacidade argumentativa, para que os cidadãos e cidadãs saibam defender os próprios direitos e os direitos do outro. O quarto e último movimento diz respeito a ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a), aquele(a) que participa com intensidade da política nacional e internacional, e está ciente de que tem poder nelas.

Em suma, utilizamos a citação de Fortes (2010, p. 9):

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e

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

Com relação à afirmação de uma cultura de direitos humanos, Bernardes (2008, p. 207) faz a seguinte sugestão:

A possibilidade de consolidação dessa ainda incipiente cultura universalista de direitos reside, portanto, na ampliação da agenda do que se discute publicamente e também na ampliação do acesso à esfera pública. É na participação e na mobilização que se cria um novo repertório de ações condizente com os ideais e com as instituições da democracia, que se toma consciência das injustiças, e que se vocalizam as necessidades de grupos antes reprimidos. Realmente, a ideia de construção de uma cultura de direitos também pode ser traduzida na ideia de inclusão política e social e de empoderamento dos indivíduos pertencentes a grupos sociais que tradicionalmente foram afastados pela maior parte da história.

Podemos dizer, portanto, que a EDH luta pela emergência de uma nova sociedade, pautada em uma cultura de direitos humanos, que seja fortemente democrática, onde os cidadãos e cidadãs sejam ativos(as), conscientes de seus direitos e do processo histórico que permitiu a consolidação desses direitos. Uma sociedade em que os seres humanos gozem plenamente das condições de dignidade humana e sejam capazes de reconhecer a dignidade humana do outro. Nesse contexto, a liberdade, a igualdade, o reconhecimento da diferença e a solidariedade são premissas fundamentais que orientam outros valores necessários à condição de vida digna e à boa convivência da humanidade.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O PRISMA DE DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Ao mesmo tempo em que a construção político-pedagógica da educação em direitos humanos reflete as lutas populares em prol de uma sociedade mais justa e democrática, aponta para acontecimentos, documentos e esforços institucionais desenvolvidos na busca pela afirmação global desse campo do conhecimento. Esse objeto de estudo vem, portanto, obtendo ampla significação no Brasil e no mundo, dentro de um cenário marcado por contínuas e graduais conquistas.

Partindo da experiência mundial, destaca-se a realização da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, de Viena²⁹, no ano de 1993, circunstância na qual a ONU expôs forte

²⁹ A primeira Conferência desenvolvida pela ONU acerca do assunto foi realizada no período de 22 de abril a 13 de maio de 1968, na capital do Irã, Teerã, instituída como parte das ações do Ano Internacional dos Direitos Humanos (1968 marca o vigésimo aniversário da Declaração Universal de 1948). Os envolvidos nesse importante

interesse em desenvolver políticas e ações educativas de alcance mundial, visando ao fortalecimento da cidadania e à promoção da tolerância e da paz por meio da educação em matéria de direitos humanos. As ideias de universalidade e de indivisibilidade dos direitos humanos foram afirmadas nessa ocasião (ONU, 1993).

Ao passo que a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (documento produto desta Conferência) trouxe o debate sobre a temática da EDH, conceituou também esse campo de conhecimento, apontando que:

80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos. (ONU, 1993, p. 20).

A EDH é colocada no Programa de Ação da Conferência de Viena coligada à ideia de desenvolvimento e justiça social, ou seja, como mecanismo capaz de instrumentalizar práticas sociais afirmativas de aplicação dos direitos humanos no mundo, a partir de diversos pontos de partida que coexistam nas inúmeras frentes de luta. Fica claro, também, no referido documento, que a educação em matéria de direitos humanos, bem como a divulgação de informações teóricas e práticas, desempenham um papel importante na promoção e no respeito aos direitos humanos de todos e todas, e isso deve ser incluído em políticas educacionais, seja em nível nacional e/ou internacional.

As propostas para a EDH são levantadas marcando essa forma de educar como sendo um elemento essencial à possibilidade de promoção de relações harmoniosas entre nações e comunidades. Nos contextos de defesa e afirmação dos direitos humanos, reiterados pela apreensão de conteúdos e processos de aprendizagem, educar nesses direitos surge como um processo capaz de fomentar o respeito mútuo, a convivência e a paz.

Nesse relevante documento, é ressaltada a ideia de que o reforço às instituições de defesa da democracia, dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, perpassa não só pela proteção jurídica *stricto sensu* dessas garantias, mas também, e, principalmente, pela formação de agentes defensores a partir da ampla educação e difusão de informações à sociedade como um todo³⁰. A EDH, assim como outros importantes instrumentos jurídico-políticos, deve ser

evento ainda clamavam por instrumentos jurídicos capazes de ratificar e proteger os direitos já proclamados na DUDH de 1948 (ALVES, 2000).

³⁰ Segundo o ponto de vista deste trabalho, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena reafirmam a noção de que não só os profissionais que lidam diretamente com a promoção e defesa dos direitos humanos assumem a responsabilidade pela pauta de ações desse campo. O texto consolida – mesmo que implicitamente – a ideia de que todos os cidadãos são agentes cotidianos e permanentes de promoção e de defesa dos direitos humanos. Assim, o ideário dessa matéria assume a natureza e (re)afirmação de uma responsabilidade coletiva.

disponibilizada enquanto componente dos programas e ações de defesa e promoção dos direitos humanos.

Dessa forma, os preceitos de uma educação em direitos humanos colocados pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos retomam, nesse período, o que a própria DUDH de 1948 já apontava. É ressaltado o desígnio de que educar em direitos humanos constitui uma tarefa de todas as pessoas e de todas as instituições da sociedade. Conforme o texto do Preâmbulo da DUDH:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o *ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações*, com o objetivo de que *cada indivíduo e cada órgão da sociedade*, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do *ensino* e da *educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 1, grifos nossos).

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993 recebeu forte apoio institucional ao propor a intensificação das ações de cunho educativo-humanístico na defesa e afirmação dos direitos humanos. Portanto, foi proclamada em 1º de janeiro de 1995 a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, período em vigor até o dia 31 de dezembro de 2004.

O documento sobre a década da EDH, elaborado pela ONU, pede que:

[...] os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os setores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos. (ONU, 1995).

Tal documento foi dividido em duas partes: a primeira apresenta o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, e a segunda parte estabelece as Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Nesse relevante documento, que fundamenta e orienta as ações em direitos humanos, a educação em direitos humanos deve ser compreendida – e buscada – enquanto mecanismo de papel fundamental na formação das pessoas, para que procurem/possam defender direitos e a coletividade. Educar em direitos humanos surge, nesse momento histórico, como elemento capaz de capacitar e, conseqüentemente, oferecer uma importante contribuição na prevenção de graves violações de direitos humanos.

Em se tratando da experiência brasileira, a redemocratização deu início à incorporação de direitos humanos nas políticas governamentais. Nesse contexto, a Constituição Federal de

1988 passou a cumprir um papel fundamental no desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, por apontar mecanismos legais de reconhecimento de tais direitos. Além disso, o discurso jurídico adotado nesse documento, ao apresentar garantias individuais e coletivas de não exploração, exclusão, discriminação, submissão, violência, perseguição ou preconceito, abre espaço a um discurso afirmador da dignidade da pessoa humana, que, aliás, é um dos princípios fundamentais presente no artigo 1º da Constituição (BRASIL, 1988).

Paralelamente à consolidação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, foi aprovada no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Além de regulamentar a educação no Brasil, este documento abriu espaço para o debate sobre a formação para a boa convivência humana a partir do estabelecimento da solidariedade humana e do apreço à tolerância como uns dos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996a).

A LDB reinaugura, pois, as bases formativas defendidas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos e da democracia no Brasil, assim como fez a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, em nível mundial. A menção a princípios relacionados à liberdade, aos ideais de solidariedade humana, a igualdade na permanência e acesso à educação, a valorização dos espaços sociais como sendo potencialmente formativos, dentre outros princípios, consolida a máxima de que a educação, seja ela enquanto direito humano fundamental, ou enquanto ferramenta de formação política, é elemento fundante para a vivência de valores, preceitos e ações voltadas à construção de uma cultura de bem-estar social fundada nos direitos humanos.

Outro importante documento balizador do processo de construção e de avanços no cenário em questão é o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). A primeira versão do PNDH brasileiro contou com os impulsos das recomendações feitas pelo Plano de Ação de Viena (ONU, 1993). Ao lado da criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (CDHCD), ambos em 1995 (MIRANDA, 2006), o Brasil seguiu a intenção da ONU quanto à necessidade de elaboração de um Programa Nacional com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos, enquanto política de Estado. Pela primeira vez, o Brasil sinalizava a intenção em propor um plano de ações estruturais, voltadas para os direitos humanos (ADORNO, 2010).

Com caráter recomendativo, foi lançada a primeira versão do PNDH em 13 de maio de 1996, contando com 228 propostas. O documento é produto de debates que aconteceram entre novembro de 1995 e março de 1996, e foi desenvolvido a partir de seis seminários temático-

regionais³¹, com o envolvimento da sociedade civil e de importantes entidades³² de defesa e promoção dos direitos humanos.

Pode-se afirmar que, a partir da instituição do PNDH-1, os direitos humanos assumiram, de modo efetivo, a condição de política de Estado. Destarte, as discussões em torno da educação em direitos humanos foram expandidas e qualificadas. Especificamente no grande bloco do PNDH-1 sobre Educação e Cidadania: bases para uma cultura dos Direitos Humanos (BRASIL, 1996c), a educação é trazida e reafirmada enquanto mecanismo de tutela dos direitos humanos e de fomento a uma cultura humanista.

Observa-se que no período que corresponde ao final dos anos 1980 até o final dos anos 1990, o esforço no Brasil e no mundo esteve na apresentação de legislações, programas e ações voltados a difundir e afirmar práticas em EDH como mecanismos de não violação de garantias fundamentais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Viena (ONU, 1993), fruto da II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 1995), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), e a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996c), sintetizam esse esforço.

Já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a partir da produção de políticas, documentos e ações notadamente voltados à formação em direitos humanos, a EDH ganha posição de elemento conjuntural, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito global. Essa forma de educar passou a ser claramente assumida como mecanismo de proteção, defesa e divulgação dos direitos humanos, bem como um mecanismo privilegiado no processo de construção de uma cultura com bases fundadas nos direitos humanos. Os Programas Nacionais de Direitos Humanos II e III, o Plano Nacional e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, foram apresentados com uma dimensão diferenciada, permitindo, assim, o delineamento de um cenário institucional para a EDH.

³¹ Os seminários regionais ocorreram nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com 334 participantes, pertencentes a 210 entidades.

³² O documento apresentado na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em abril de 1996, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados, contou com a participação ativa de diversas entidades, dentre elas: o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o Serviço Paz y Justicia Brasil (SERPAJ) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

No ano de 2002³³, foi lançada uma nova versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2), documento que assumiu uma perspectiva mais ligada ao campo normativo. No PNDH-2 há um interesse maior em serem instrumentalizadas novas dinâmicas e políticas, inclusive de modo mais próximo com a EDH, no sentido de ampliar as propostas de ação já existentes.

Segundo Adorno (2010), com o lançamento do PNDH-2, o Brasil assumiu dois importantes avanços: a partir desse Programa, os direitos econômicos, sociais e culturais foram elevados a um mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, aqueles, que por razões políticas, haviam sido sombreados no PNDH-1. E, segundo, incorporou os direitos de afrodescendentes. Pela primeira vez o Estado reconhece a existência do racismo e aponta iniciativas visando promover políticas compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades a todos(as) (ADORNO, 2010).

A incorporação de direitos e a disposição das ações no texto do PNDH-2 seguem uma maior riqueza de detalhes no que diz respeito à especificação de cada proposta, contando com as práticas em EDH como elementos orientadores desse processo. Assim, a educação como sendo direito de todos e todas, e também como instrumento de afirmação dos direitos humanos, assume diferentes perspectivas no PNDH-2 ao perpassar as inúmeras áreas, propostas e sujeitos descritos no Programa. Além disso, a segunda versão do PNDH aclara, logo na introdução, o compromisso com a EDH, afirmando que o Programa incorpora “[...] propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos.” (BRASIL, 2002, p. 3).

Em meados do ano de 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)³⁴ criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em direitos humanos, que teve como primeira tarefa a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, política pública que, ao mesmo tempo, considera a experiência acumulada do Estado e da sociedade civil desde a década de 1980, e também as exigências das organizações internacionais.

A Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, que instituiu o CNEDH afirma que:

[...] a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral [...]. (BRASIL, 2003, p. 1).

³³ Para a atualização do Programa de Direitos Humanos, foram realizados novos seminários regionais desde o final de 1999. Destinaram-se a levantar propostas, junto à sociedade civil organizada, no que se refere aos direitos civis e políticos e à inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2002).

³⁴ Hoje chamada Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Buscou-se, desse modo, construir uma política pública que colabore no avanço do processo de democratização da sociedade brasileira, a partir da construção de uma cultura de direitos humanos.

Após sua criação, respondendo aos prazos que lhe foram conferidos, o Comitê Nacional procurou estabelecer alguns conceitos fundamentais que pudessem orientar suas atividades e também o Plano Nacional. Assim, assumiu os seguintes pressupostos teóricos, conforme expõe Viola (2010, p. 28):

- 1) A educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
- 2) A construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3) A educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos;
- 4) A educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
- 5) O ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que o educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia.

Esse horizonte foi constituído pelo Comitê a partir das considerações da própria DUDH³⁵, e também das seguintes perspectivas teóricas: a de Bobbio (1992), de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia, e, a de Adorno (2010), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados (VIOLA, 2010). A agenda assumida pelo CNEDH, a partir desse momento da história, perfaz a intenção da sociedade civil de ir além de uma programação meramente formal ou simbólica, consistindo em reafirmar, no cenário brasileiro, um compromisso político-educacional assinado pelo Estado em empenhar-se com o tema dos direitos humanos.

Nessa conjuntura foi que o CNEDH, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), elaborou, em dezembro de 2003, a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrangendo cinco áreas de atuação como eixos orientadores: Educação Básica, Educação Superior, educação não formal, educação dos profissionais de sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia. Cada eixo é composto de princípios e ações programáticas que foram propostas por representantes do poder público e da sociedade civil.

³⁵ A ONU, ao se referir à educação na DUDH, em seu artigo 26, menciona que: “Toda pessoa tem direito à educação” e que esta “será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Também que a “instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (ONU, 1948, p. 06).

Essa importante política pública para a educação em direitos humanos foi construída coletivamente, contando com a participação e envolvimento dialógico de sistemas de ensino nos diversos níveis e setores – estaduais, municipais, Instituições de Ensino Superior³⁶ públicas e privadas –, assim como a participação dos poderes legislativos dos estados e dos municípios, e também dos movimentos sociais relacionados aos direitos humanos. Como discute Sacavino (2007), o PNEDH reflete os anseios, iniciativas e contribuições da sociedade como um todo.

Foram divulgadas, discutidas e coletadas as contribuições para a releitura e revisão da primeira versão do PNEDH, a partir de encontros estaduais, de acordo com a sistemática de cada estado, como também, a partir de diferentes metodologias que, segundo Viola (2010, p. 30), incluíram: “audiências, palestras, seminários, mesas-redondas e uma grande videoconferência, esta de abrangência nacional”. O processo de reformulação do documento culmina na publicação da nova versão do Plano³⁷ durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília, no mês de setembro de 2006 (BRASIL, 2006a).

Aprofundando questões do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), e incorporando aspectos de outros importantes documentos internacionais de defesa/promoção dos direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, o PNEDH é uma ação institucional que buscou/busca articular os três poderes da República, assim como organismos internacionais, Instituições de Educação Superior e, sobretudo, a sociedade civil organizada.

Já na primeira versão do referido documento, o processo de educar em direitos humanos surge enquanto uma forma de fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para com a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e do respeito às diferenças (BRASIL, 2003). Essa perspectiva congrega o entendimento de uma cidadania ativa e participativa (BENEVIDES, 1991; 1996a). É nesse processo de (re)construção permanente que a EDH, assim como tratada na fundamentação inicial do PNEDH, universaliza, interliga e torna interdependentes os direitos e garantias fundamentais, perfazendo a verdadeira ordem social humanista.

³⁶ De acordo com Zenaide (2010), as universidades não se envolveram com a formulação do PNEDH apenas no que diz respeito à Consulta Nacional e à revisão do Plano (2004-2005). Ganha destaque a atuação dessas instituições na colaboração com a estruturação e capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na realização de Cursos de Extensão focados na formação de educadores em direitos humanos, a exemplo da Rede Brasil de Educação em Direitos Humanos, que contou com o envolvimento de 16 universidades.

³⁷ A partir do ano de 2006, o documento foi submetido à consulta pública via internet.

No ano de 2013, foi publicada uma nova versão revisada e atualizada do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, embora o conteúdo do documento tenha sofrido poucas alterações³⁸.

Retomando o contexto internacional, com o fim da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)³⁹ a partir de um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal dos direitos humanos.” (UNESCO, 2012a, p. 12).

Formulado com o objetivo de apresentar subsídios e orientações à construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos, aos(as) diversos(as) agentes estatais e atores sociais militantes dos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH se divide em três fases. A Primeira Fase (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas voltadas ao ensino primário e secundário. A Segunda Fase (2010-2014) confere prioridade ao Ensino Superior e à formação em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais e militares. Já a Terceira Fase (2015-2019), dedica-se a reforçar a implementação das duas primeiras fases, e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas. (UNESCO, 2012a; 2012b; 2015).

Em todas as fases a EDH é apontada como sendo decisiva para a criação de uma cultura universal de direitos humanos que promova o respeito e a valorização das diversidades. Seja em relação ao que é ensinado ou à forma pela qual se ensina, em ambos os documentos há preocupação com os valores humanistas, com o estímulo à participação nesse campo de conhecimento, e com o fomento de ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2012a; 2012b; 2015).

No que diz respeito à 1ª Fase do Plano de Ação⁴⁰ do PMEDH, as estratégias dispostas acerca da promoção da EDH nos ciclos primário e secundário de ensino convergem para a construção/afirmação de:

- (a) conhecimentos e técnicas – aprendizagem sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como o alcance da capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promoção de valores e do fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos fundamentais;

³⁸ A mudança mais significativa encontra-se nos anexos: houve inclusão da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

³⁹ Em outubro de 2012, a ONU, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), disponibilizou a primeira versão em língua portuguesa do PMEDH. O documento entrou em vigor no ano de 2005.

⁴⁰ Este Plano de Ação foi ratificado por todos os Estados-membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de julho de 2005.

(c) adoção de medidas – fomento à adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos. (UNESCO, 2012a, p. 14).

Na integralidade, as propostas da primeira fase do PMEDH vão para além de proporcionar conhecimentos basilares sobre os DH e possíveis mecanismos formais para protegê-los. Busca-se, a partir da EDH, transmitir aptidões necessárias a promover, defender e aplicar concreta e cotidianamente esses direitos, visando à prevenção, a longo prazo, de abusos e de conflitos violentos.

É nesse sentido que o PMEDH aponta a seguinte definição para a educação em direitos humanos:

[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes [...]. (UNESCO, 2012a, p. 14).

A EDH, conforme exposto na 1ª Fase do PMEDH, promove um enfoque holístico, embasado no gozo dos direitos humanos, que compreendem, por um lado, os “direitos humanos *pela* educação” – isto é, fazer com que toda a organização e a dinâmica pedagógica convirjam para o aprendizado dos DH – e, por outro lado, na “realização dos direitos humanos *na* educação” – incidindo na efetivação do respeito às garantias fundamentais de todos os sujeitos, de modo especial, os que compõem a comunidade escolar (UNESCO, 2012a).

O PMEDH, bem como o PNEDH, influenciaram a criação do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)⁴¹. O debate público para elaboração do PNDH-3 coincidiu com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (11ª CNDH). Assim, o documento incorpora resoluções da referida Conferência e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003. (BRASIL, 2010b).

O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

O eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos é marcado como eixo prioritário e estratégico no texto do PNDH-3. Esse eixo:

[...] se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. (BRASIL, 2010b, p. 20).

⁴¹ Documento instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

Assumindo o conceito de EDH já trabalhado no PNEDH, a terceira versão do PNDH aponta a educação em direitos humanos como canal estratégico, capaz de conduzir a uma sociedade mais justa por meio de temas importantes, que precisam ser discutidos em sociedade, como, por exemplo, o trabalho e a violência infantil, a orientação sexual, a violência motivada por gênero, raça ou etnia, dentre tantos outros. Mais uma vez, educar em direitos humanos assume a conotação/responsabilidade de desconstruir estereótipos e afirmar uma mentalidade coletiva de respeito à diversidade.

De modo amplo, o PNDH-3 dialoga com a proposta apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. As orientações trazidas pela terceira versão do Programa firmam-se em fortalecer os seguintes princípios: a democracia e os direitos humanos nos sistemas de Educação Básica, nas Instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras; a promoção da educação em direitos humanos no serviço público; a garantia do direito à comunicação democrática; e o acesso à informação para a consolidação de uma cultura de direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) completam o quadro de políticas públicas que orientam a EDH em nível nacional, afirmando essa forma de educar como um importante instrumento de promoção e proteção dos direitos humanos. Foram estabelecidas no ano de 2012, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, com caráter norteador para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores e níveis da educação brasileira.

O objetivo central da EDH posto pelas DNEDH é a “formação para a vida e para a convivência”, sendo este um objetivo a ser cumprido pelos sistemas e instituições de ensino, respeitando-se as especificidades biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012, p. 2).

A EDH é apresentada como um processo sistemático e multidimensional, articulado a dimensões que vão ao encontro das estratégias presentes na primeira fase do PMEDH (UNESCO, 2012a), a saber:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012).

Tais dimensões pautam-se nos princípios de dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. O documento também aponta que, por meio da transversalidade, a EDH deve ser inserida na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior, e levada em consideração por Projetos Político-Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; materiais didáticos e pedagógicos; modelos de ensino, pesquisa e extensão; gestão; e também por diferentes processos de avaliação.

Conforme aponta o Caderno *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*⁴² (BRASIL, 2013b), a Resolução nº 1/2012 – que estabelece as DNEDH –, apresenta a seguinte ideia: é no âmbito educacional, ou seja, na reciprocidade entre teorias e saberes que são produzidos pela experiência, que se pode consolidar uma atmosfera propícia ao estabelecimento de uma cultura de direitos humanos.

3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A formação permanente de professores(as) foi destacada como um dos cinco componentes determinantes para o êxito da EDH em todo o mundo, logo na primeira fase do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Na íntegra, o documento faz as seguintes considerações a respeito da formação e capacitação docente:

Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente – para que a escola seja um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, é necessário que todos os professores e demais profissionais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos que servirão de modelos para a sua prática. A formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam. Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos. (UNESCO, 2012a, p. 6, grifos do autor).

Dentre as diretrizes práticas sobre as formas de implementação desse componente, o documento destaca as seguintes necessidades: o reconhecimento do professor e da professora como sujeitos de direitos, bem como o reconhecimento e respeito à sua condição profissional;

⁴² A publicação do Caderno tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à educação em direitos humanos, em especial para todos e todas que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação brasileira. É uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação.

a abertura por parte de toda a comunidade escolar, principalmente por parte do(a) diretor(a), para o debate sobre temas relacionados aos direitos humanos; a adaptação dos cursos destinados aos profissionais da educação às necessidades específicas de cada contexto e de cada grupo; a inclusão de atividades de conscientização no cursos de formação.

O texto da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos já apontava que educar em direitos humanos “[...] constitui, em si mesma, um direito, isto é, o direito de todos a conhecer os direitos e a dignidade de todos e as formas de garantir o seu respeito.” (ONU, 1995, p. 4). Assim, cabe acentuar o papel do(a) professor(a) frente a esse processo educacional, reconhecido no Brasil e no mundo por meio de importantes documentos e políticas públicas. Padilha (2005, p. 169) propõe os seguintes questionamentos:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Dallari (2004, p. 19) também assinala que “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social” e, quando eles se mantêm em posição neutra diante dos acontecimentos, poupando seus alunos e alunas de compreender a realidade e criar o desejo de mudança, consentem com o que está ocorrendo, mesmo que não concordem. Se, porém, levam reflexões sobre o assunto para as atividades pedagógicas que desenvolvem, colocando-se em posição ativa, podem motivar e auxiliar em processos de mudança e participação (NASCIMENTO, 2000).

Dias e Porto (2010, p.50) ressaltam que se o pedagogo:

[...] deve adquirir, na sua formação, capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando à superação dos processos discriminatórios e de exclusão social, e conseqüentemente, à promoção de inclusão, é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo.

O fato de que são os(as) professores(as) os sujeitos que realizam a mediação no processo educacional – processo este que pode ser pautado em valores e aspectos políticos – acentua a importância da formação e atuação dos(as) educadores(as) em direitos humanos. Mais que mediadores, os(as) educadores(as) são sujeitos capazes de formar opiniões e levantar discussões a respeito de temáticas que podem levar os alunos e alunas à transformação da sociedade.

Os professores têm, assim, uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em

que a dignidade humana seja, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras. (DALLARI, 2004, p.42).

É preciso que todos tenham acesso a uma educação em/para os direitos humanos desde os primeiros anos de vida. Dessa maneira, é preciso que os(as) educadores(as) interiorizem a importância da educação em direitos humanos refletindo cotidianamente em sua prática pedagógica ações voltadas à mudança do atual quadro de violações, violência e marginalização. A aproximação da formação do(a) educador(a) com a educação em direitos humanos resulta, entre vários outros fatores, na promoção da inclusão social nos espaços escolares.

Segundo Dias e Porto (2010, p. 51-52), a educação em direitos humanos é indispensável para a formação do(a) pedagogo(a) e do(a) professor(a) em geral. Do(a) pedagogo(a), em especial, por ser o profissional atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissional que mantém, portanto, relação direta com as crianças: indivíduos em processo de formação e possíveis modificadores da realidade no futuro. E é indispensável também para a formação do professor em geral porque este é um profissional capaz de “contribuir para novas formas de convívio social”. Cabe, portanto, discutir a formação de professores e professoras a partir de pilares específicos.

Partimos do princípio de que as ações educacionais cotidianas voltadas à promoção dos direitos humanos não podem ser reduzidas à transmissão de informações, tal como o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou a transmissão do conteúdo da Constituição Federal. A posse dessas informações desempenha um papel fundamental na elaboração de conceitos vinculados à cidadania, porém, a mera transmissão de conhecimentos não conduz à adesão, por parte dos(as) estudantes, dos valores presentes em documentos como os anteriormente citados e, tampouco, prepara-os para um modo de vida fundado nos mesmos valores. Ao contrário, muitas das vezes, os discursos baseados em informações são discursos distantes da realidade dos(as) estudantes e vêm acompanhados da exclusão e da discriminação, contribuindo para com a violação de direitos. Em se tratando de educação, as ações são prioridade frente aos discursos e informações.

Dessa forma, encontros de formação continuada precisam aproximar-se da realidade do trabalho do(a) docente. Carvalho et al. (2004, p. 332) apontam, no entanto, que não é isso o que vem ocorrendo:

[...] no que diz respeito a programas de formação contínua de professores, tem sido bastante frequente o deslocamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares. Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua se propõem a “reciclar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos

humanos, tornando-a um problema de divulgação de ideias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola.

Uma vez formado sem o confronto entre os conceitos apreendidos e vivenciados nos cursos de formação e a proposta pedagógica da sua escola, torna-se difícil para o(a) educador(a) o exercício da profissão dentro da visão crítica e com a perspectiva de mudança da realidade, pois durante sua própria formação não lhe foi mostrada a relação entre a educação em direitos humanos e o seu contexto profissional. Isso mostra que as metodologias de um curso satisfatório devem convergir para o confronto de várias temáticas simultaneamente, sobretudo para o confronto entre os conceitos difundidos durante a formação do(a) educador(a) e a realidade em que o(a) mesmo(a) se encontra.

Além disso, coloca-se a questão da coletividade. Conforme a citação anterior, a formação não pode dar-se isoladamente, ficando a cargo de um único sujeito a divulgação das ideias para os outros membros da instituição escolar. Longe de se tratar de uma mera transmissão de conhecimentos, mas, também, para além de um ensino de estratégias metodológicas e ações práticas, uma proposta de formação de professores(as) que enseje caminhar com novos enfoques tem como princípio a força das ações coletivas. Quando conjugadas ao conhecimento, aos princípios de conduta fundados em valores públicos essenciais, à ideia de empoderamento e de mudança social, as ações coletivas, bem como a troca de experiências entre pares, constituem pilares essenciais nos cursos e encontros de formação.

Por conseguinte, a organização de espaços de formação que discutam o contexto de uma educação fundada nos ideais dos direitos humanos e democracia requer um rompimento com o olhar de que um bom quadro docente é aquele constituído por sujeitos isolados, cujas conquistas individuais levam ao êxito educacional. O desafio está na efetivação de um trabalho compartilhado e em equipe, que se pautem em reflexões conjuntas e possibilite ao professor um olhar diferenciado sobre o cotidiano para a superação dos nossos desafios e problemas atuais. Nesse sentido, o foco da formação de professores(as) deve estar, não em métodos padronizados, mas nas especificidades e singularidades do grupo que está recebendo a formação, de forma que cada membro do quadro docente venha a ser autor(a) do processo educacional emergente, isto é, do processo educacional que busca a efetivação de uma cultura de direitos humanos.

No caso da formação inicial de professores(as), para que os(as) estudantes tenham acesso à prática, é essencial que haja parceria entre universidades e escolas⁴³. Considera-se que

⁴³ Cabe lembrar que esta pesquisa foi realizada devido à motivação proporcionada à pesquisadora durante sua participação no projeto de extensão universitária denominado *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*:

somente uma comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos, permite a sensibilização dos(as) estudantes com relação aos valores fundamentais da educação em direitos humanos. O diálogo entre a formação inicial e a prática, quer seja por meio de projetos de extensão universitária ou de estágios supervisionados, enriquece o processo formativo. Portanto, cabe, tanto às universidades, quanto aos órgãos governamentais, um esforço de desenvolvimento de projetos em parceria.

Acredita-se que os ideais e valores dos direitos humanos, da cidadania e da democracia, devem constituir-se em eixos norteadores de toda a prática escolar e não, ao contrário, serem meros temas geradores de aula. Dessa forma, levanta-se a necessidade de que tais ideais e valores sejam princípios inspiradores de ações formativas, e não só de discursos pedagógicos, pois, dessa forma, os(as) docentes terão condições concretas de refletir, juntamente com seus pares e/ou com sua comunidade escolar, sobre as ações práticas a serem desencadeadas.

Criadas essas condições concretas, assim como colocam Candau et al. (2003), Aquino e Araújo (2001), vale lembrar que a construção da educação em direitos humanos é cotidiana. Por isso, não basta que o educador e a educadora construam em si princípios que viabilizem uma nova cultura de valores durante os cursos de formação. É preciso que esse educador e essa educadora os exerçam no dia a dia, atentando-se para a coerência entre aquilo que é dito e o que é feito dentro das salas de aula. Como destaca Nascimento (2000, p.123):

Não posso falar contra a discriminação, se eu mesma discrimino meus alunos; não posso falar na luta pelos direitos, se, como educadora, não me envolvo com as lutas por melhores condições de ensino [...].

A formação de educadores(as) em direitos humanos pode tomar como norte, segundo Dias e Porto (2010, p.31), a noção de transversalidade e interdisciplinaridade. Essas dimensões pedagógicas podem, segundo as autoras, “orientar os currículos escolares com vistas a promover uma cultura de direitos”, já que permitem a implementação dos conceitos dos direitos humanos em todas as disciplinas dos cursos de graduação, e em toda a forma organizacional dos programas de formação continuada, criando um vínculo entre as diversas discussões, para melhor compreensão e interferências no mundo atual.

Menezes e Santos (2002) definem a transversalidade como a integração de alguns outros temas nas áreas convencionais por meio da organização do trabalho didático, de maneira a tratar desses temas em todas as áreas de conhecimento que já existem. Coimbra (2000 apud DIAS; PORTO, 2010, p.31) afirma, por sua vez, que a interdisciplinaridade:

Direitos Humanos e Gênero na Escola. Esse fato reitera a afirmação de muitos(as) pesquisadores(as) de que o contato dos(as) estudantes universitários em ações, projetos, e/ou cursos voltados aos direitos humanos provocam a sensibilização necessária para que haja continuidade em estudos e práticas nessa área.

[...] consiste num tema, objeto ou abordagem que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado.

Contudo, estudos atuais vêm demonstrando que a articulação entre conteúdos transversais e conteúdos específicos sobre direitos humanos, incluindo temas correlatos, é a mais indicada no trabalho com a EDH (TAVARES, 2015). Deve-se, portanto, nos dias de hoje, de acordo com pesquisas recentes, combinar a interdisciplinaridade com a disciplinaridade, como já citado neste trabalho.

Também conforme já mencionado, o Brasil, atendendo às solicitações do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) de criação de um plano de ação nacional para os direitos humanos, concluiu, em 2006 (e atualizou em 2013), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual apresenta concepções e princípios para a Educação Superior, e prevê vinte e uma ações programáticas a serem desenvolvidas para que a formação nas Universidades tenha como base os direitos humanos. A CONAE - Conferência Nacional de Educação –, por sua vez, aprovou para 2011-2020 a implementação da educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas (BRASIL, 2010a).

Em virtude da promulgação de tais documentos, Dias e Porto (2010) sugerem que o currículo da formação de educadores(as) em direitos humanos aborde o multiculturalismo, o qual permite o reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Por meio dessa abordagem, busca-se evidenciar o conhecimento produzido por diferentes culturas, sem inferiorizar ou supervalorizar uma em detrimento da outra. Além disso, o currículo pode contemplar temas que desencadeiem discussões amplas, como economia, gênero, política, identidade, família, classes sociais, etnia, sexualidade, entre outros.

Para que esse modelo de currículo seja de fato desenvolvido, é necessário que as práticas tecnicistas tradicionais, que apenas envolvem habilidades e competências para o mercado de trabalho, sejam abandonadas, abrindo espaço para a dialogicidade e para os conhecimentos emancipatórios nos espaços de aprendizagem. Os conteúdos devem ser geradores de problemática e comportar temas provenientes dos movimentos sociais. Além disso, sua seleção não pode se esquecer da importância da inclusão, nem se esquecer, sobretudo, da pluralidade. Nesse sentido, a proposta de formação de professores(as) em direitos humanos aqui explorada inclui atividades culturais, como leitura de obras literárias, filmes e peças de teatro, por exemplo, já que a participação nessas atividades possibilita que questões mais complexas, do ponto de vista conceitual, tornem-se concretas e passíveis de discussões mais aprofundadas.

Quanto às metodologias dos cursos e encontros formativos, estas podem ser participativas, fundadas no diálogo e nas vivências individuais e coletivas. A participação é de extrema relevância, pois propicia a integração entre os envolvidos no processo formativo com a prática e com os conteúdos, isto é, os(as) professores(as) são oportunizados, dessa maneira, a serem colaboradores do processo de constituição do próprio curso de formação, quer seja por meio de opiniões, sugestões, ou por meio de auxílio prático. Isso resulta para aqueles que estão em formação, dentre outros fatores, num exercício que remete à cidadania ativa e participativa.

Em face de metodologias participativas, pode-se afirmar que a formação do pedagogo e da pedagoga que apenas conceitua e apresenta os acontecimentos históricos sobre os direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos, por si só, não é suficiente. Embora as informações e contextualizações sejam pertinentes, deve-se, também, “desenvolver valores, atitudes que mobilizem o intelecto, os sentimentos e a vontade dos sujeitos de forma integrada”, conforme as palavras de Dias e Porto (2010, p. 60). Para isso, a educação em direitos humanos precisa ser pautada no diálogo, na vivência, na democracia, no respeito mútuo e na justiça social.

Segundo Oliveira (2008, p. 22, grifos da autora):

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de “desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro”.

Na mesma direção, Candau et al. (2013, p. 35) afirmam que o(a) educador(a) precisa ser concebido como um agente sociocultural e político, ou seja, deve “situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente”. Ainda segundo os autores, tal posicionamento político e a postura ética que precisa ter o(a) professor(a), exige formação adequada.

Destarte, os educadores e educadoras são os profissionais responsáveis pelas diversas relações entre a criança e o conhecimento, e entre a criança e seus pares. Assim, sem a presença do(a) professor(a) não há como existir a educação escolar na perspectiva da promoção dos direitos humanos. Ele(a) é parte integrante e crucial no sistema educacional. É aquele(a) profissional que não pode promover respeito se não pratica o respeito, não pode desconstruir preconceitos se é preconceituoso, não pode formar para a cidadania ativa se não a exerce e sequer conhece seus direitos. Portanto, é de extrema importância que os direitos humanos permeiem os cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras.

Em suma, procuramos apresentar, aqui, uma proposta de formação de professores(as) que parte dos seguintes princípios: a aproximação íntima entre teoria e prática; o diálogo; a coerência entre a prática e os objetivos que se deseja atingir nos cursos de formação; metodologias participativas, que considerem a coletividade e se voltem para o princípio de trabalho misto (que combina disciplinaridade com conteúdos transversais tratados interdisciplinarmente). Ademais, é preciso que haja seleção de conteúdos que contemplem a formação axiológica e política de forma ampla, respeitando as especificidades, particularidades e conhecimentos prévios de cada um, para que, mais tarde, tais profissionais estejam preparados para lidar adequadamente com os direitos humanos em sala de aula.

4 DIREITOS HUMANOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para se discutir a problemática que orientou o processo de investigação em todas as etapas da pesquisa, ou seja, qual a concepção de educadores e educadoras de Educação Infantil sobre o tema enunciado, é preciso dissertar não somente sobre os direitos humanos e suas inter-relações, sobre a educação em direitos humanos e suas políticas e fundamentos, mas é preciso, também, abordar questões relacionadas à primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, pretendemos, com este capítulo, expandir conhecimentos sobre a constituição da infância e sobre a educação destinada à infância, para, então, possibilitarmos ao leitor uma melhor compreensão sobre a educação em direitos humanos na Educação Infantil.

4.1 ENTRE AVANÇOS E IMPASSES: CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1.1 A infância como construção histórica e social

As visões sobre a infância são construídas social e historicamente, ou seja, a inserção concreta das crianças na sociedade e seus papéis variam segundo as formas de organização social, segundo as classes sociais e aspectos econômicos (KRAMER, 1991, 2003, 2007). Representantes da emergente sociologia da infância corroboram esse ponto de vista (MARCHI, 2010). Portanto, são “tantas infâncias quantas forem ideias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizem.” (LAJOLO, 1997, p. 227).

Conforme afirma Kramer (2003, p. 15): “é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”. Concordamos, neste texto, com o argumento da autora de que:

Ao se adotar uma concepção abstrata de infância, está-se analisando a criança como “natureza infantil” distanciando-a de suas condições objetivas de vida, como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existentes na realidade. (KRAMER, 2003, p. 16).

Nesse sentido, desnaturalizar a infância significa considerar a criança como o ser social que ela é, como sujeito de sua história e, também, como produtora de cultura. Partindo dessa visão, a qual vai ao encontro da concepção de criança como sujeito de direitos, é que apontamos os diferentes significados atribuídos à infância ao longo do tempo.

Poucas são as referências a respeito da infância nos estágios iniciais da civilização humana. Porém, as evidências que alguns estudos trazem sobre a mortalidade infantil oferecem

indícios sobre a vida das crianças nesse período: na antiguidade, a mortalidade infantil era muito alta, em função das condições precárias de sobrevivência ou mesmo por opção, como elucida Veyne (1994) ao retratar o nascimento de um romano:

Os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de uma decisão do chefe da família; a contracepção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais. (VEYNE, 1994, p. 23).

O autor cita privilégios concedidos às mães com até três filhos e também cita diferentes métodos de contracepção, sugerindo, assim, a quantidade baixa de filhos em uma família no Império Romano.

Na Idade Medieval, essas práticas sofreram mudanças e ocorreu um aumento significativo no número de filhos gerados, mas a taxa de mortalidade infantil continuou alta. As crianças que sobreviviam na Idade Média eram afastadas da família logo após o nascimento, sendo criadas por amas de leite, no caso das famílias ricas, ou iniciadas no mundo do trabalho muito cedo.

Segundo Ariès (1981), não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta. O autor parte do princípio de que a sociedade percebia as crianças como adultos em miniatura. Conforme descreve:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

Ao tratar do sentimento de infância, Ariès (1981) afirma que a sociedade medieval ignorava a infância e relaciona esse fato a uma certa falta de lugar para a infância no contexto da Idade Média:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156).

Ainda de acordo com o autor, até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava, além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. Para os nobres, nesse mesmo período, o termo infância designava a primeira idade, onde a dependência relacionava-se à incapacidade física. Foi durante o século XVII, portanto, que a palavra infância assumiu o seu sentido moderno, referindo-se à criança pequena mais frequentemente.

Para Sarmiento e Pinto (1997), foi na Idade Moderna que a infância se constituiu como uma categoria social. Araujo (2007) reitera essa afirmação atribuindo a centralidade da criança e da infância ao Renascimento. Com o Renascimento, no início da Idade Moderna, o homem adquire centralidade situando o sujeito humano como produtor do seu destino e sobrepondo a razão humana à fé divina. Dessa convicção procede a preocupação com a infância:

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que na Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (ARAÚJO, 2007, p.183).

Extraí-se dessa afirmação que a criança passou a ser compreendida como um indivíduo que tem um importante papel para a sociedade, devendo, pois, receber formação. Uma vez reconhecidas as especificidades da infância, buscou-se compreendê-la para oferecer educação às crianças.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès têm influenciado pesquisadores e cientistas sociais quanto à evolução na mudança de atitude em relação à família ao longo dos séculos, e também quanto à transformação dos sentimentos de infância⁴⁴. Assim, com base nos estudos de Ariès, Kramer (2003, p. 18) enfatiza dois sentimentos de infância, e levanta um aspecto importante presente no contexto de surgimento desses sentimentos:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Então, o sentimento moderno de infância resulta numa duplicidade de atitude em relação à criança: é preciso preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. O conceito de criança como essência ou natureza, desvinculado das condições de existência, e que considera a criança como universal, nasce, justamente, das noções de inocência e razão, noções que, portanto, não se opõem. Considera-se, a partir desse conceito, que existe um ideal de criança abstrato, ou seja, que todas as crianças são iguais, quando, na verdade, parte-se apenas de um ideal criado sobre a realidade da criança burguesa, desconsiderando todas as outras.

⁴⁴ Philippe Ariès relata a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, como explica Kramer (2003). Seu trabalho, ao lado das conclusões quanto ao momento e às condições do surgimento da família nuclear, da escola e do sentimento de infância, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenham aquelas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram com uma mesma estrutura e com funções determinadas.

Nessa direção, Kramer (2003, p. 19) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando muda o papel social desempenhado pela criança na comunidade:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (e “de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A identificação do contexto burguês em que se estrutura o sentimento de infância é extremamente relevante para a compreensão atual de criança, já que a forma de organização da sociedade capitalista instituiu diferentes classes sociais, com a presença de crianças em cada uma delas. Se fez acreditar pelas classes dominantes numa essência infantil, em um conceito padrão de criança, qualquer que seja sua cultura e a classe social em que está inserida, sob o argumento de que a dependência do adulto e a idade são características de um tipo específico de papel social assumido pelas crianças, no interior dessas classes.

As informações sobre a infância tratadas até então não podem ser mecanicamente transpostas para a realidade do Brasil, dada a diversidade de aspectos políticos, culturais e sociais que interferiram na formação da sociedade brasileira. Portanto, embora seja importante o estudo dos sentimentos de infância em épocas diferentes e em diferentes lugares, é preciso que a apreensão do sentimento de infância surgido no Brasil considere, em primeiro lugar, as especificidades do papel imposto à criança no interior das diversas classes sociais. Como coloca Kramer (2003, p. 20), “deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras [...]”, fato que influenciou (e influencia) nos diversos graus de valorização da infância por parte do adulto.

As concepções acerca da infância no Brasil foram influenciadas pelo período de colonização, o qual acarretou a diversidade étnico-racial no país. Com a colonização no início do século XVI, o Brasil passava por um processo de povoamento. Junto com os imigrantes vinham seus filhos e filhas, crianças órfãs e crianças pobres recrutadas pela Coroa Portuguesa.

As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade. Segundo Lopes (2005, p. 15), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam esses imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem. A condição social de cada criança determinava a submissão ou não a trabalhos pesados, e muitas vezes as crianças pobres não resistiam às punições, abusos e péssimas condições de vida.

Desde o período da colonização, a diferenciação no tratamento à criança segundo sua condição econômica ficava evidente na relação das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças pertencentes às classes dominantes o privilégio do distanciamento do trabalho, enquanto para as crianças pobres o trabalho era uma prática comum. Segundo Florentino e Góes (2000), o trabalho acompanhava os filhos e filhas de escravos(as) desde seus primeiros anos de vida, como forma de adestramento.

Pardal (2005) destaca a diferença existente entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia exercendo funções e atividades que acabavam por decidir seu destino, e aos doze anos era vista como adulto – no que se refere ao trabalho e também à sexualidade. Já as crianças brancas, principalmente as ricas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, e após os seis anos, no caso dos meninos, iniciavam o aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, em uma preparação para o ingresso no mundo adulto. “Cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível, incorporada ao mundo adulto [...]” (PARDAL, 2005, p. 56).

Destarte, percebe-se que a construção da concepção de infância que estava sendo firmada no século XVII no Brasil assumia caráter diferente conforme a situação econômica da criança. Com o passar da modernidade, em função das mudanças estruturais na sociedade, a condição da criança pobre e desvalida foi ficando mais visível, principalmente a partir do século XVIII, com o fortalecimento da sociedade industrial.

Mauad (2000), ao retratar o cotidiano das crianças no Brasil oitocentista, refere-se à ratificação da descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência no século XIX, quando os termos criança, adolescente e menino, passam a constar nos dicionários da década de 1930. Segundo a autora, era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano das crianças, ao estabelecer os princípios norteadores a serem seguidos.

As condições de vida impostas à maioria da população brasileira no século XIX mostravam-se difíceis, principalmente nas grandes cidades, onde a população assolada pelo desemprego aglomerava-se nas periferias em situações inadequadas. Segundo Passetti (2000, p. 348), “sobreviver, continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República”. As crianças e jovens eram o reflexo dessa realidade, marcadas por abandonos e crueldades, conforme continua a narração do autor: “viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes”.

Com o crescimento das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, a necessidade do cuidado às crianças ganhava dimensão. As crianças passaram a ser

consideradas, então, como um problema social, e assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância. Conforme Kramer (1991, p.61):

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança” que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX.

A difícil realidade da maioria das crianças brasileiras e as consequências sociais dessa situação, associada às pressões de organismos multilaterais, impulsionaram ações de atendimento às crianças e adolescentes por parte do poder público. Dessa forma, as medidas de atendimento às crianças vão se tornando emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

A respeito do sentimento contemporâneo de infância difundido internacionalmente, Prout (2010, p. 22) aponta que, em uma obra publicada em 1900, a reformista sueca Ellen Key argumentou que o século XX deveria ser o século da criança. Então, nas décadas posteriores à publicação, essa afirmação serviu de apoio para que a criança fosse vista como ponto de intervenção e investimento para o futuro. “Através de ações tanto do Estado quanto da sociedade civil, a infância foi transformada num projeto”. Ações relacionadas à proteção e provimento às crianças passaram a ser mais constantes e a infância foi transformada em objeto de saber, quando inúmeros livros e artigos científicos foram escritos, refletindo sobre como as crianças se desenvolvem e podem ser moldadas em futuros cidadãos.

Nesse contexto, durante o século XX muito se avançou quanto ao grau de importância atribuído à criança. Alan Prout (2010) sugere, no entanto, que no século XXI o otimismo anunciado quanto à infância se perdeu devido ao fato de que a discussão pública parece estar lutando contra uma ambiguidade da infância, presa entre duas imagens que, embora sejam diferentes, são igualmente problemáticas: crianças em perigo e crianças perigosas.

A primeira imagem (crianças em perigo) compõe a infância por meio de conceitos de dependência, inocência idealizada e vulnerabilidade. Essa imagem chama a atenção para problemas sociais, ao passo que acarreta uma vigilância e controle ainda maiores sobre as crianças, pois a ênfase está em fatos trágicos como assassinatos, sequestros e abusos infantis. Assim, os pais preocupam-se cada vez mais com a segurança dos filhos e, “a partir desse ponto de vista, o espaço da infância torna-se mais limitado, mais especializado e mais supervisionado pelo adulto.” (PROUT, 2010, p. 24).

Já a segunda imagem, trata as crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas, às outras crianças e à sociedade como um todo. As crianças são vistas como seres corrompidos

pelos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, o consumismo e a decadência moral. Apoiada pelo sensacionalismo da mídia, essa imagem dá suporte a outros tipos de controle sobre as crianças, atingidos principalmente por meio da educação, e expandem-se consideravelmente políticas de intervenção preliminar e prevenção.

O sentimento contemporâneo de infância oscila, portanto, entre essas ideias que não são suficientes, tampouco as mais adequadas para que a criança tenha voz ativa em sociedade. Uma grande contradição assola a infância na contemporaneidade: a criança é reconhecida como ser social e sujeito de direitos em documentos nacionais e internacionais⁴⁵, mas a representação de infância que possui a sociedade em geral não assume a criança como o ser social, sujeito histórico e cultural que ela é. Busca-se que a sociedade de hoje compreenda a criança conforme apresenta Kramer (2007, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

As ideias de situação social da infância e da criança como portadora de direitos foram sendo construídas desde a década de 1950, particularmente no contexto internacional pós-Segunda Grande Guerra, quando foi promulgada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada em 1948. Assim, diante do respaldo que já oferece o plano legal, o grande desafio hoje está em contribuir para uma mudança efetiva no cenário contemporâneo no que diz respeito ao sentimento de infância, concebendo a educação não enquanto mera prevenção de atos violentos, mas como uma verdadeira formação cidadã.

4.1.2 Percurso da constituição das ideias e práticas de Educação Infantil

⁴⁵ Dentre os documentos estão: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança (2000); Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006); Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004); Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR; Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – SPDDCA/SEDH/PR.

Oliveira (2011) realizou um resgate das práticas e conceitos básicos que foram sendo construídos para a educação das crianças pequenas ao longo dos séculos. Conforme destaca a autora, concepções de Educação Infantil, muitas vezes antagônicas, têm raízes em momentos históricos diversos, por isso não devem ser colocadas em prática sem que se considere o contexto de sua produção. Conhecer a história da Educação Infantil pode nos apontar novos caminhos em busca da consolidação dessa etapa da Educação Básica como um direito da criança.

Por muito tempo, a educação de crianças pequenas foi compreendida como tarefa de responsabilidade familiar, em especial da mãe e de outras mulheres. As denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância revelam o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial: *crèche*, termo francês, significa manjedoura, presépio; *asilo nido*, termo italiano, indica um ninho que abriga; e escola materna foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora das famílias.

Embora a educação doméstica fosse predominante, desde as sociedades primitivas surgiram arranjos alternativos para prestar cuidado às crianças abandonadas e pobres, tais como as redes de parentesco e as mães mercenárias, na Idade Antiga, e as rodas⁴⁶ e os lares substitutos, na Idade Média e Moderna. Assim, as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade caracterizaram as formas precárias de atendimento a crianças pequenas por muitas décadas e continuaram a permear, por longo período de tempo, determinadas concepções acerca da Educação Infantil.

Novos modelos educacionais surgiram no período do Renascimento em resposta à mudança na concepção de infância ocorrida nesse período. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. Com o objetivo de atender crianças abandonadas, ou filhos e filhas cujos pais trabalhavam em fábricas, surgiram instituições de caráter filantrópico mais formais.

Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. A criança proveniente de classes sociais altas passou a ser o centro do interesse educativo, mas o mesmo não aconteceu com as crianças mais pobres, para as quais eram propostos apenas a piedade e o aprendizado de uma ocupação em preparação para o trabalho (OLIVEIRA, 2011).

⁴⁶ As rodas eram cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada.

Segundo Cambi (1999, p. 410-411), no século XIX a educação de crianças pequenas e também de crianças maiores foi marcada pela ideologização, momento em que conviviam os anseios das pedagogias burguesas⁴⁷ com os anseios das pedagogias populares⁴⁸, como consequência do embate entre o positivismo e o socialismo:

No positivismo [a pedagogia] é um momento da sociologia, que atravessa sua estática e sua dinâmica e tende a conformar [...] o homem segundo necessidades e modelos expressamente sociais, isto é, funcionais para a identidade/equilíbrio de uma determinada sociedade [...]. No socialismo, não só cada pedagogia é desmascarada (isto é, criticamente reconhecida) como ideologia, mas assume como guia a ideologia (suposta como pós-ideológica, posto que científica, isto é, amadurecida através da crítica da ideologia) da sociedade liberada, caracterizada pelo homem liberado, enquanto se realiza através do trabalho liberado e reconstrói a própria convivência social (em economia, em política, na sociedade civil) [...].

De Comte a Durkheim, o advento do positivismo implica, como central, o papel da educação que socializa, que conforma, integra e torna o sujeito produtivo. Por outro lado, de Fourier a Marx, de Engels a Bernstein e Labriola, o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, entendendo-a como liberação/emancipação.

Cambi (1999) ressalta, no entanto, que a ideologia foi apenas o aspecto mais marcante e incisivo da pedagogia oitocentista, mas outras contribuições, não menos importantes, (como a reflexão em torno da *Bildung*⁴⁹, a atenção prestada à função educativa da arte, a importância da epistemologia e a reorganização técnica da escola) foram deixadas como herança para o século XX.

O século XIX abre-se com um grande desenvolvimento cultural, e no âmbito da educação acontece uma renovação teórica ligada a uma nova concepção do espírito humano como centro do mundo. Nesse contexto, do ponto de vista de Cambi (1999) e de Oliveira (2011), Pestalozzi e Froebel (mais tarde também Montessori e Decroly) estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança, com propostas pedagógicas que reconheçam as necessidades e especificidades da infância, a partir do uso da exploração de objetos e de jogos, por exemplo.

⁴⁷ Trata-se da pedagogia que visa a perpetuar o domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de espírito burguês, de desejo de ordem e espírito produtivo. Para aprofundamento, ver Cambi (1999).

⁴⁸ Trata-se da pedagogia que busca operar uma emancipação das classes dominadas mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. Para aprofundamento, ver Cambi (1999).

⁴⁹ Conceito originado na Alemanha, que envolveu autores como Goethe, Schiller, Hegel, os irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin, Schopenhauer e Nietzsche. *Bildung* é um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de παιδεία (paidéia), erudício e Aufklärung. Em resumo, *Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, por isso a expressão formação cultural pode ser representativa.

As ideias educacionais do suíço Pestalozzi (1746-1827), influenciadas pelo pensamento de Rousseau⁵⁰, reagiram contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Ele considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde os primeiros dias de vida. Pestalozzi destacou o valor do trabalho manual, a importância de a criança desenvolver destreza prática, a importância da ordenação metódica para os sentidos, além de atribuir especial relevância à percepção, intuição, música, arte, linguagem e à aritmética (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Cambi (1999, p. 419), três teorias colocam-se no centro do pensamento educacional de Pestalozzi:

1. a da educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo o qual o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais [...].
2. a da formação do homem como unidade de “coração”, “mente”, “mão” (ou “arte”), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si [...].
3. No ensino, é necessário partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio.

Ainda de acordo com Cambi (1999), ao lado de tais teorias, o pensamento de Pestalozzi também desenvolve uma reflexão sociopolítica sobre o período em que viveu, criticando a ordem social e se colocando ao lado do povo.

Froebel (1782-1852), educador alemão, levou adiante as ideias de Pestalozzi. Influenciado pelos ideais do liberalismo, criou em 1837 um *kindergarten* (jardim de infância), onde crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. As crianças, na visão de Froebel, eram consideradas “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor.” (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Os jardins de infância diferenciavam-se das casas assistenciais e também das escolas por incluírem uma dimensão pedagógica. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação, jogos e canto, ambas entendidas como a origem da atividade mental, além de conceber a intuição e espontaneidade infantil como pressupostos para uma autoeducação da criança.

⁵⁰ Rousseau (1712-1778) revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Propunha uma educação que seguisse a liberdade e o ritmo de natureza, contrariando dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle das crianças pelos adultos.

O século XX foi marcado por passos dados em direção à consolidação do estudo científico da criança, e também foi marcado pela presença de médicos e sanitaristas na área educacional. Funções de hospitalidade e de higiene, exercidas pelas instituições que cuidavam da educação de crianças pequenas, destacaram-se no período que se seguiu à Primeira Grande Guerra, quando houve um significativo aumento no número de crianças órfãs. Assim como afirma Oliveira (2011, p. 73), programas de atendimento a crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil “[...] passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e creches orientados por especialistas da área de saúde”.

Dois médicos interessados na educação, Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), sistematizaram atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados. Decroly, médico belga, segundo Oliveira (2011), defendia um ensino voltado para o intelecto e elaborou, em 1901, uma metodologia de ensino que propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava próprio do pensamento infantil. Já a médica italiana Montessori, propôs uma pedagogia científica da criança, ao mesmo tempo que, opondo-se a concepções que considerava materialistas, via com interesse uma educação que se ocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade na criança. Sua marca distintiva está na elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças, e específicos ao alcance de cada objetivo educacional.

Diante desse quadro de informações, é importante destacar que Kramer (2003), com o apoio dos estudos de Bernard Charlot, realizou uma análise crítica acerca das ideias e práticas de educação para a infância mencionadas anteriormente, constituídas no século XIX e ampliadas no século XX. A autora partiu da hipótese de que a concepção de infância que se encontrava implícita nos discursos oficiais supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de desenvolvimento e comportamento infantil: as crianças das classes sociais dominadas são consideradas carentes, inferiores e deficientes, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças, consideradas privadas culturalmente, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. Nesse contexto, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório, a fim de suprir as deficiências de tais crianças – sendo estas provenientes do meio sociocultural, deficiências de saúde e/ou nutrição e deficiências escolares. O conceito de educação compensatória originou-se no pensamento de Pestalozzi e Froebel, e foi mais tarde ampliado por Montessori e McMillan.

O conceito de educação compensatória aparece como um antídoto à teoria da privação cultural, segundo a qual fracassos escolares aconteciam devido a desvantagens socioculturais

de ordem linguística/intelectual ou afetiva. A pré-escola era vista como uma forma de superar a miséria e suposta negligência das famílias. De acordo com Kramer (2003, p. 26), cinco conjuntos de fatores são, em geral, apresentados como responsáveis pela expansão da Educação Infantil nas últimas décadas, bem como por seu caráter de educação compensatória:

[...] os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os propriamente educacionais.

Surge, assim, a defesa da educação da infância como medida preventiva ao fracasso escolar de crianças privadas culturalmente. No ano de 1965, em virtude da criação do Projeto *Head Start*⁵¹ de assistência médica, dentária e de serviços sociais para crianças em idade escolar, a ideia de educação compensatória se estendeu.

A partir do pressuposto que fundamenta a educação compensatória, o qual afirma que a pré-escola funcionaria como a mola propulsora da mudança social, promovendo a democratização das oportunidades educacionais, Kramer (2003) levantou duas críticas. A primeira salienta que considerar a educação como única promotora da melhoria social é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade, evitando a revisão dos aspectos econômicos e políticos. Assim:

Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificação nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infraestrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Significa ainda, que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores de revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura. (KRAMER, 2003, p. 30).

A segunda crítica é a seguinte: para Kramer (2003), a igualdade de oportunidades supõe a igualdade de condições, sendo este um problema político, que só é solucionado a partir da distribuição de riquezas e benefícios. Quando se adota uma posição em que se destacam os fatores políticos, não significa que a educação esteja totalmente despojada de sua autonomia de ação. Ao contrário, existe uma atuação política ao nível da prática pedagógica, e esta atuação é que caracteriza o seu papel como o de contribuição para a manutenção ou a mudança da realidade social. O cerne da questão, porém, está no fato de que a escola não pode ser

⁵¹ O *Head Start* parte do princípio de que os pais não conseguem dar aos filhos (privados culturalmente) a base para o sucesso na sociedade. Assim, o projeto apresenta algumas características encontradas nas crianças carentes, tais como linguagem pobre, falta de contato com ambientes fora da própria moradia e insegurança. Dentre os objetivos do projeto estão a ajuda no desenvolvimento emocional e social da criança, a melhoria na saúde e nas habilidades físicas, o aumento do sentimento de dignidade, desenvolvimento de atitude responsável perante a sociedade, estabelecimento de padrões e expectativas de sucesso e melhoria nos processos mentais (KRAMER, 2003).

considerada a única (e sim mais uma das instituições sociais) responsável pela transformação de uma série de fatores que compõem a realidade socioeconômica de dada sociedade.

Do ponto de vista de Kramer (2003, p.45), ao qual apresentamos afinidade, a Educação Infantil deve desvencilhar-se do caráter compensatório e buscar novos caminhos:

O trabalho pedagógico desenvolvido da pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que não é. Em seguida a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da própria inserção na classe social a que pertence.

Acompanhar a história da Educação Infantil de maneira crítica, como o fez Kramer (2003), permite-nos captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre a infância e o processo de desenvolvimento infantil, as concepções sobre as famílias e a atuação do poder público na educação de meninos e meninas. Além disso, permite-nos pensar sobre formas de educar as crianças pequenas que estejam cada vez mais distantes de modelos influentes discriminatórios e segregatórios.

No campo da psicologia, outros importantes autores ofereceram novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas, como Vigotski, Wallon e Piaget. Nas primeiras décadas do século XX, Vigotski deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência humana, compreendendo-a numa perspectiva histórica ampla. Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros. Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não simplesmente aceito em seus aspectos observáveis. Piaget, por sua vez, revolucionou a ideia dominante sobre a criança e seu desenvolvimento, e, assim como Vigotski, teve seu pensamento amplamente apropriado pelos estudos pedagógicos, e nos dias de hoje seus escritos são alvo especial de atenção na Educação Infantil.

Outros pensadores se destacaram nesse período, como Celestin Freinet, educador que renovou as práticas pedagógicas de seu tempo, Constance Kamii (com o estudo do construtivismo), Emília Ferrero (com os trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita) e Trevarthen e Bruner (com estudos na área da psicolinguística). Sociólogos também contribuíram para a transformação da maneira como a educação dos pequenos era (e ainda é) pensada.

A etapa da Educação Infantil vivenciada (ou que deveria ser vivenciada) no século XXI, conforme afirma Oliveira (2011, p. 81), é a etapa que:

[...] reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento.

É nesse sentido que se coloca o trabalho com os direitos humanos na Educação Infantil. Embora a ideia anterior seja a ideia comumente difundida pelos textos publicados na área a partir dos anos 2000, muito ainda é preciso caminhar rumo à formação cidadã, visto que, ao lado da referida ideia, caminha uma outra realidade:

[...] hoje a educação infantil é desafiada a responder ao entendimento de que a diversidade humana, tão preciosa, corre o risco de desaparecer em decorrência da globalização da economia, com reflexos para as instituições sociais. No mundo todo, crianças de diferentes países são postas diante das mesmas imagens na TV por satélite. A boneca Barbie, por exemplo, tem traços anglo-saxônicos, mas é apresentada a culturas latinas, asiáticas e africanas como objeto básico do desejo para todas as crianças de todos os países, apesar das marcantes diferenças entre seus traços físicos e os das mulheres dessas culturas. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

As escolas de Educação Infantil podem oferecer alternativas a essa força padronizadora, mas quando não há formação adequada para os envolvidos no processo educativo, tampouco motivação para a busca de novos caminhos, duas são as consequências da realidade descrita anteriormente.

A primeira delas é que muitas instituições de Educação Infantil tornam-se um campo mercadológico, acentuando o consumismo, o egoísmo e o individualismo, traços que vão de encontro com as aspirações da educação em direitos humanos. As crianças dos dias de hoje possuem acesso cada vez mais fácil a brinquedos e jogos divulgados pela mídia, e muitas escolas de Educação Infantil permitem que os mesmos sejam explorados durante momentos do período escolar. Porém, muitas vezes esses momentos fazem com que se perca o sentido da coletividade, e deixam visível a questão da desigualdade social. Em suma, ações conjuntas em prol do bem comum são deixadas de lado.

A segunda consequência está associada à padronização. Todo o tempo são apresentados às crianças produtos (artísticos, culturais, educativos, publicitários, informativos, etc.) que impõem padrões de beleza, comportamento e modelos ideais de seres humanos. Quando não há problematização de tais situações, a escola assume o risco de que a discriminação, alguns estereótipos e preconceitos sejam reforçados e fortalecidos.

Dessa forma, muitos foram os avanços alcançados no percurso mundial de constituição das ideias e práticas de Educação Infantil. Há de se compreender, no entanto, que nos dias de hoje ainda é necessário lutar rumo à efetivação de uma escola da infância que coloque a criança como centro do saber, como sujeito ativo e participativo; uma escola que esteja contra a barbárie

e que não caminhe com base nos pressupostos da compensação, mas sim uma escola que promova ricas experiências de produção cultural a partir do que a criança sabe, e partir do que ela é.

4.1.3 Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil tem acompanhado, de certa forma, a história dessa etapa de ensino no mundo, mesmo que venha se desenvolvendo com características peculiares. Dessa forma, a partir principalmente dos estudos de Oliveira (2011), neste tópico do texto apresentamos um breve resgate histórico da constituição da educação para a infância no Brasil, com destaque para as políticas educacionais implementadas a partir do século XX.

O atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis no Brasil era praticamente inexistente até meados do século XIX. Na zona urbana, crianças abandonadas eram recolhidas nas chamadas Rodas dos Expostos, que faziam parte das Santas Casas de Misericórdia. As Rodas tratavam-se de um espaço em que os bebês poderiam ser deixados e entregues à caridade sem que a mãe fosse identificada. Em princípio atendiam as cidades mais desenvolvidas como Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do Império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período. Já no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas (OLIVEIRA, 2011).

A partir da segunda metade do século XIX, no período precedente à proclamação da República e de aumento da migração para a zona urbana, começaram a aparecer iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil. A partir do ideário liberal, o final do século XIX apresentou condições favoráveis para um projeto social de construção de uma sociedade moderna no país e, nesse contexto, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas passaram a ser assimilados pelas elites brasileiras.

Os primeiros jardins de infância, ideia trazida com entusiasmo das nações europeias e norte-americana para o Brasil, surgiram no ano 1875 no estado do Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo. No início foram criadas instituições mantidas por entidades privadas e, alguns anos depois, surgiram jardins de infância públicos, porém com atendimento voltado para crianças de classes dominantes. A pedagogia de Froebel inspirou a organização destas primeiras escolas. Kuhlmann Jr. (2000) realizou um levantamento acerca das instituições de Educação

Infantil criadas entre 1921 e 1924, e os dados revelam que houve um crescimento de 15 para 42 jardins de infância em todo o país.

Os processos de urbanização e industrialização intensificados no século XX acarretaram um conjunto de mudanças na estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados dos filhos pequenos, principalmente porque houve a inserção da mulher no mercado de trabalho. Na década de 1920 e início dos anos 1930, alguns grupos do movimento operário reivindicavam, dentre outros fatores, a guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Tal reivindicação era dirigida inicialmente aos empresários e, com o tempo, passou a ser canalizada para o Estado, momento em que houve pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais.

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico capitalista adotado no Brasil continuaram impulsionando mudanças, impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida e, ao mesmo tempo, propiciando cada vez mais a participação das mulheres no mercado de trabalho. Creches e parques infantis, nesse contexto, passaram a ser cada vez mais procurados, não só por mães operárias, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Como deixa claro Oliveira (2011), no processo histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, assim como em todo o mundo, a desigualdade transparece: os debates acerca da renovação pedagógica no Brasil dirigiam-se aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças de grupos sociais de prestígio, enquanto os parques infantis, que atendiam crianças dos meios populares, eram submetidos a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas⁵², discutidos na época.

No âmbito das discussões sobre a Escola Nova, surge a política educacional brasileira, marcada por fortes interesses da burguesia industrial, e também pelo desejo de ascensão social da pequena burguesia.

Na década de 1940, prosperaram no país as iniciativas governamentais para o atendimento às crianças, com o aparecimento de programas assistenciais, enfatizando o higienismo, a filantropia e a puericultura. No ano de 1940, foi criado pelo setor público o

⁵² O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional. Para o escolanovismo, o aluno deveria assumir o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Basearam-se, em partes, nos ideários educacionais implantados em outros países, principalmente por John Dewey. O *Manifesto* foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas do país.

Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual centralizou o atendimento às crianças brasileiras. Em 1941, criou-se o Serviço de Assistência a Menores, voltado a atender menores abandonados e considerados delinquentes. Em 1942 surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada com o objetivo de promover a assistência social, principalmente durante a infância.

Nesse mesmo período, organismos internacionais assumem o papel de definição das políticas assistenciais voltadas à infância nos países subdesenvolvidos. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF), criado em 1946, inseria-se nas políticas assistenciais brasileiras atuando por meio de convênios com as diferentes esferas públicas. Segundo Kramer (1991, p. 37), o trabalho, que era predominantemente assistencial, evoluiu para uma preocupação educacional no atendimento às crianças: “assim sendo, a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países”.

Em função das determinações internacionais, surge um período de preocupações com a infância e, conseqüentemente, uma necessidade de estabelecer políticas educacionais adequadas às crianças. Em 1953, foi fundado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Os trabalhos da OMEP no Brasil mantinham um caráter filantrópico, demonstrando preocupação com o preparo das pessoas que iriam trabalhar com as crianças e com o aspecto metodológico do processo educativo.

No ano de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), fato que, a partir da inclusão da educação de crianças pequenas no sistema de ensino, aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância. Da seguinte forma foi redigida a referida lei:

TÍTULO VI

Da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

O quadro social aqui desenhado reflete o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960, que seria alterado pelos governos militares durante o período da ditadura civil-militar. Essa alteração interferiu na forma de organização da educação em geral, e também da educação das crianças pequenas.

De acordo com Oliveira (2011), após 1964, quando o país se encontrava sob o controle de militares, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o

Departamento Nacional da Criança, a LBA e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), continuaram a divulgar a ideia de creche e de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório, como também apresenta Kramer (2003). Na década de 1970, o contexto de divulgação das teorias norte-americanas e europeias sobre a privação cultural e educação compensatória, influenciou nas decisões de políticas de Educação Infantil no Brasil.

Em agosto de 1971, a Lei nº 5.692 instaurou novidades na área da Educação Infantil, ao dispor que: “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971).

Com o processo de redemocratização do país, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser difundida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas às famílias, mas também ao Estado e às empresas. Retomou-se a discussão acerca das funções da creche e da pré-escola, e houve a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas ou compensatórias sobre essas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico, cultural, artístico e cognitivo das crianças.

Sônia Kramer⁵³ foi uma das educadoras comprometidas com a afirmação da função pedagógica da Educação Infantil, e por esse motivo foi alvo de críticas na década de 1980. Se referiu à Educação Infantil como instância de trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos, que exige a existência de uma proposta curricular, e postulou a esfera da educação de qualidade como própria para o trabalho com a criança, diferentemente de programas alternativos, de baixo custo e com grande teor de improvisação, que usavam mães em sistemas de rodízio como mão de obra gratuita (KRAMER, 1981, 1982, 1985, 2003).

Mais tarde, posto o debate sobre educação *versus* assistência, a autora aprofundou os estudos sobre o sentido da palavra pedagógico⁵⁴, e constatou o seguinte:

[...] o pedagógico tem, na base, uma dimensão cultural. Ora, na tradição brasileira este é o grande ensinamento de Paulo Freire que, quando fala de educação e pedagogia, está se referindo necessariamente à formação cultural. O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como entendo, não precisa ser feito sentado em

⁵³ Desenvolve pesquisas, de um lado, sobre infância, políticas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e formação de professores e, de outro, sobre linguagem, alfabetização, leitura e escrita. Nessa perspectiva, orienta e publica trabalhos relativos à infância em diferentes contextos.

⁵⁴ Ler: KRAMER, S. **Por entre as pedras, arma e sonho na escola**: leitura e escrita e formação de professores. São Paulo: Ática, 1993.

carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de, e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 69).

Foi em meio a esse contexto, marcado também por lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, que em 1988 a Constituição Federal reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Marcos importantes na história da Educação Infantil aparecem na década de 1990: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96), aprovada em 1996.

O ECA, além de ter representado a conquista de um amplo movimento social, adotou o princípio de proteção integral à infância, e partiu da concepção da criança como sujeito de direitos, em contraposição aos textos dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. A LDB, por sua vez, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conquista histórica que tira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Conforme Oliveira (2011, p. 117):

Diante do novo contexto mundial de globalização da economia e expansão tecnológica das fontes de informação, surgido nas últimas décadas do século XX, essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. Essa lei ainda dispõe princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais.

Apesar da Constituição Federal, do ECA e da LDB de 1996 terem anunciado grandes avanços na organização e oferecimento da Educação Infantil no país, vale destacar que os anos de 1990 foram marcados por grandes mudanças no padrão de gestão do Estado. As reformas promovidas pelo governo da época tiveram como resultado principal o fortalecimento das relações público-privado e do estabelecimento do público não-estatal, diminuindo-se, assim, a ação do Estado na oferta direta de serviços e bens sociais tais como educação e saúde. Muitos estudos já foram realizados com o intuito de evidenciar as características neoliberais dessas reformas e suas consequências, principalmente no âmbito educacional (ADRIÃO, 2012; ARROYO, 2010; DOURADO, 2007; FREITAS, 2012; HADDAD, 2008; SHIROMA;

MORAES; EVANGELISTA, 2011). Portanto, com o intuito de não fugir do objetivo deste texto, não há aprofundamento na análise desta questão. O interessante à discussão sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil é observar como tais reformas incidiram, direta ou indiretamente, na oferta desta etapa de ensino, nesse período.

Um das marcas desse processo foi a aprovação do Fundef⁵⁵ (BRASIL, 1996b), no ano de 1996, com entrada em vigor para todo o país em 1998. Esse fundo teve importante repercussão sobre as matrículas em Educação Infantil, como demonstram os estudos de Arelaro (1999), Guimarães e Pinto (2001). Segundo os autores, na maioria dos municípios houve queda na oferta dessa etapa educacional.

Outra medida de impacto, que ocasionou consequências negativas para toda a educação, mas, de modo particular, para a Educação Infantil, foi a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF – Lei Complementar n. 101, de 05 de maio de 2000), que, entre outras alterações na gestão financeira dos poderes públicos municipais, estaduais e federal, estabeleceu em seu Art. 19 que “a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida” (BRASIL, 2000). No caso dos municípios e estados, esse percentual foi definido em 60%.

Partindo dessas duas referências principais (Fundef e LRF), pode-se observar que essas duas medidas, encaminhadas pelo Executivo e aprovadas no Legislativo, já apontam para o desenho de uma conjuntura voltada à privatização do atendimento educacional, especialmente na creche.

Outro marco da política para a Educação Infantil – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998) – representou a materialização dos planos do governo, que visavam à descentralização financeira com controle centralizado. Sem caráter obrigatório, o documento foi amplamente divulgado em todo o território nacional, distribuído a todos os professores de Educação Infantil do país.

Na sequência são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99 (BRASIL, 1999), estas sim, de caráter mandatório. Como expõe Oliveira (2011, p. 119), as diretrizes “[...] partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório”. Defenderam um paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, ou seja, a partir do

⁵⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O fundo reunia recursos de estados e municípios e os redistribuía conforme o número de matrículas no Ensino Fundamental regular.

entendimento de que a educação é direito da criança. Além disso, trataram do cuidar e do educar como processos indissociáveis, e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo.

O Plano Nacional de Educação (PNE – BRASIL, 2001), aprovado em 2001 por meio da Lei 10.172, também trouxe importantes contribuições para a Educação Infantil no que diz respeito a sua ampliação. Por outro lado, embora as metas tenham traçado um cenário favorável para a qualidade no atendimento em instituições de Educação Infantil, o alcance das mesmas não aconteceu de maneira satisfatória. O PNE atual (BRASIL, 2014), com vigência até o ano de 2024, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, insere a Educação Infantil logo na primeira meta, a qual conta com dezessete estratégias de extrema importância na afirmação dessa etapa da Educação Básica como momento de desenvolvimento integral da pessoa humana.

Em 2005, foi lançado o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005) e, em seguida, no ano de 2006, foram estabelecidos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006d) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c). Ambos os documentos representaram a preocupação do Estado em regulamentar a situação da Educação Infantil, e em impulsionar o processo de instituição de políticas públicas já em curso. Ao mesmo tempo em que sugerem conquistas, respondem às ambições de um projeto educacional amplo, o qual compreende características neoliberais e, conforme Arroyo (2010), propõe políticas voltadas à tentativa de corrigir as desigualdades sociais, sem problematizar suas raízes.

Mais tarde, com relação às propostas pedagógicas das creches e das pré-escolas, observou-se a realização de pesquisas de campo financiadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com UNESCO e UNICEF, e, em termos de orientação, houve a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), discutidas e aprovadas em 2009 por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução do CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009b, 2009c). Houve, também em 2009, a publicação, com ampla divulgação, do documento para avaliação institucional (autoavaliação), intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Outra medida adotada nesse período foi a inclusão da Educação Infantil em alguns programas complementares, os quais, até então, eram destinados apenas ao Ensino Fundamental. Dentre eles, sobressaem-se o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, com a definição de um *per capita* diferenciado

para creches, e o Programa Dinheiro Direto na Escola. Medidas como essas podem afetar positivamente na oferta de educação de qualidade.

Houve, ainda, criação do Programa Família Brasileira Fortalecida, que se destina às famílias de crianças com idade entre 0 e 6 anos. Conforme análise de Campos e Campos (2009), trata-se de um programa que, em parceria com o UNICEF, remonta à lógica assistencialista que concebe as crianças e as famílias pobres como sujeitos a serem compensados.

Assim, o quadro delineado até então permite concluir que a história da Educação Infantil, bem como o sentimento atribuído à infância ao longo do tempo, ainda caminham em meio a avanços e impasses. Nesse contexto, é preciso buscar, no cerne das discussões sobre a criança, alternativas que apontem cada vez mais para a efetivação da educação de qualidade, para a afirmação da educação como um direito e como dever do Estado, e também alternativas que auxiliem no projeto de mudança social, juntamente com outras instituições e movimentos.

4.2 SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivemos, hoje, o paradoxo de ter um conhecimento teórico amplo e avançado sobre a infância, ao passo que assistimos à dificuldade de nossa geração em lidar com as crianças e jovens. É crescente o movimento pelo conhecimento da criança em vários campos, envolvendo a psicologia, a sociologia e a história, cujos saberes têm repercutido na visão de que as concepções de infância são social e historicamente construídas.

Se, por um lado, são encontrados no século XXI um caminho consolidado em relação ao atendimento de crianças em instituições de Educação Infantil, um percurso significativo em relação a políticas públicas e, também, um rico conhecimento teórico sobre a infância, por outro lado, o sentimento atribuído à infância e a base da educação institucional de crianças pequenas ainda carregam resquícios do passado, estes fortemente marcados pela desigualdade na formação de crianças pobres e crianças ricas, pelo assistencialismo, pela ideia de que a matriz principal do ato de educar encontra-se na família, especialmente sob responsabilidade da mulher.

Nesse contexto, caminhamos entre avanços e impasses, vivenciando um momento em que o diálogo entre as teorias e as políticas públicas têm permitido enfrentar questões polêmicas e têm-nos feito indagar: como trabalhar com crianças pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos? Diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, como assegurar que a educação cumpra seu papel social? Como

contribuir para que as crianças deixem de ser *in-fans*⁵⁶ (aquele que não fala) e adquiram voz perante a sociedade?

Neste momento do texto, pois, pretendemos refletir sobre o paradoxo anteriormente mencionado, a partir da defesa principal de que a inserção dos direitos humanos desde a Educação Infantil contribui no esclarecimento – e até mesmo na resolução – de questões importantes que emergiram na contemporaneidade, como as anteriormente citadas, por exemplo.

Primeiramente, cabe destacar que entendemos a escola de Educação Infantil como o local onde se realiza a primeira etapa da Educação Básica e, para além disso, é também o primeiro ambiente, que se difere do ambiente familiar, responsável pela socialização das crianças (SILVA; TAVARES, 2010) – um ambiente com regras e atividades pedagógicas, e também com cuidados e higiene, como coloca Machado (1991). É na escola de Educação Infantil que a criança conhece pessoas novas com as quais troca experiências – tanto com pessoas da idade adulta, quanto com outras de mesma faixa etária. Portanto, no âmbito da Educação Infantil a criança pode (e deve) ter possibilidades de vivenciar, pela primeira vez, uma outra realidade social, pautada em pressupostos diferentes.

Entendemos, como Oliveira (2011), que a instituição de Educação Infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos historicamente construídos e culturalmente acumulados, segundo o conjunto das relações sociais presentes em determinado período, desde que essa transmissão ocorra na vivência cotidiana com signos e sujeitos mediadores significativos, de maneira respeitosa em relação às especificidades da infância.

Estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil revelam que o planejamento de uma proposta pedagógica para a educação da primeira infância requer a organização de condições para que as crianças interajam, em clima de autonomia e cooperação, com adultos e com outras crianças, em situações variadas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de pensar, agir e sentir. É nesse sentido que Oliveira (2011, p. 50, grifo da autora) expõe seu ponto de vista sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil:

[...] requer valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres. Na educação infantil, hoje, busca-se ampliar requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: *sensibilidade* (estética e interpessoal), *solidariedade* (intelectual e comportamental) e *senso crítico* (autonomia, pensamento divergente). Tal ampliação é feita por intermédio de diversas experiências nas quais

⁵⁶ A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. Assim, *in-fans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. A infância, nessa perspectiva, consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso.

conhecimentos historicamente elaborados são elementos mediadores do desenvolvimento infantil.

Também Kramer (2011a, p. 63-64), ao traçar a trajetória de seus estudos, afirmou que todo projeto educacional, inclusive projeto educacional da Educação Infantil, deve reconhecer as diferenças e atuar contra a desigualdade. Nas palavras da autora:

[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada.

A educação da criança pequena, conforme a referida autora, é um direito social e humano. Social porque, ao lado da saúde e da assistência, é uma das estratégias de ação contra a desigualdade. É direito humano porque representa uma contribuição significativa para as ações que visam a assegurar vida digna a todas as crianças, em meio ao contexto de violenta socialização vivenciado nos dias de hoje.

Ao analisar a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pode-se notar a inserção de questões relacionadas a pessoas com deficiência, aos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta; questões como combate ao racismo, à discriminação e à violência; assuntos como gênero, sustentabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, diferenças culturais, identidades e singularidades, exercício de cidadania e respeito à ordem democrática, dignidade da pessoa humana.

Assim, o quadro da educação em geral – inclusive da Educação Infantil – reflete a preocupação com questões contemporâneas e revela, cada vez mais, a necessidade da presença e afirmação dos direitos humanos em escolas voltadas à população infantil. Na mesma Resolução, documento oficializado pelo Estado brasileiro como norteador da Educação Infantil que deve ser ofertada no país, fica estabelecido que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. (BRASIL, 2009c).

Nos dias de hoje, as crianças crescem em meio a uma realidade hostil, violenta, e que ainda precisa saber lidar com a diferença. São obrigadas a conviver com notícias sobre andarilhos e indígenas mortos nas esquinas; pessoas LGBTs chacinadas nas estradas; mulheres mortas ou espancadas por seus companheiros; crianças baleadas por traficantes ou mesmo por

policiais; negros e negras sendo vítimas diariamente de injúrias raciais e racismo; processos explícitos ou implícitos de calar a palavra alheia. As crianças são, no cotidiano, educadas em meio a imagens de guerras e convivem/vivem com/em situação de miséria que mata pela fome, com/em situação de falta de terra, de trabalho e de dignidade. Convivem, sobretudo, com a hipocrisia dos discursos oficiais que impõem a ideia de que a mudança geraria o caos, quando, na verdade, já vivemos o caos. As crianças, pequenos seres humanos com quem poderíamos aprender a mudar, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. Se, portanto, o mundo já apresenta as imperfeições, a escola deve apresentar o não visto, o não conhecido, a esperança, e alternativas de transformação. Aí reside o sentido de se educar em direitos humanos na Educação Infantil.

Retomando alguns conceitos da educação em direitos humanos, conforme observa Fortes (2010, p. 9):

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

Que práticas pedagógicas podem, então, estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana? Quais fazeres pedagógicos podem favorecer, desde a Educação Infantil, a promoção e defesa dos direitos humanos? Como desenvolver nas crianças pequenas uma consciência cidadã? Antes de refletir sobre tais questionamentos, é preciso destacar a concepção de criança compatível com essa forma de educar: a criança é sujeito de direitos, ser ativo e participativo.

Marinho (2012) destaca que, com a redemocratização da nação brasileira, os movimentos sociais constituíram grupos especificamente voltados à proteção dos direitos da criança e do(a) adolescente ao lutar pela reforma da Constituição brasileira. Fundamentados na ideia de proteção integral e na concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, os movimentos sociais conseguiram avanços significativos a partir da Constituição de 1988 (CF/88), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Portanto, como já mencionado nesta dissertação, não só estudos teóricos, mas também a legislação brasileira, progrediram no que diz respeito à concepção de criança.

Compreender a criança como sujeito de direitos significa superar o olhar tradicional, ou seja, superar aquele olhar que se volta para a criança não como um *ser*, mas como um *vir a ser*,

não como alguém que *é*, mas como alguém que *se tornará*, um adulto (KRAMER, 2011b). Assim como expressam teorias contemporâneas da antropologia, da sociologia e da psicologia, a criança é um ser completo em sua humanidade e deve, portanto, ter sua existência plenamente considerada, usufruindo de condições de vida digna desde o nascimento.

Candau et al. (2013, p. 39, grifos nossos) afirmam que uma das características da educação em direitos humanos é “sua orientação para a transformação social e a *formação de sujeitos de direitos* e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora”. Portanto, uma vez que as crianças são também pequenos sujeitos de direitos, a Educação Infantil não é apenas uma preparação para a fase adulta, mas uma etapa de formação que envolve processos metodológicos democráticos, a cooperação e a coletividade, juntamente com a imaginação, a criatividade e o brincar. Em outras palavras, é na Educação Infantil que deve ser iniciado o trabalho com os direitos humanos, respeitando a realização diária das ações pedagógicas planejadas nesse sentido.

Cardoso (2009), ao apresentar possibilidades de introdução da educação em direitos humanos nas séries iniciais da Educação Básica, sugere três valores fundamentais a serem estimulados nas crianças: a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade. O processo de educar em direitos humanos em prol da dignidade humana não se resume à abordagem de valores humanistas. Não significa apresentar aleatoriamente princípios e valores, pois esse objetivo sempre fez parte da educação formal. Trata-se:

[...] de uma nova perspectiva axiológica para a educação formal. Nela os valores são organizados a partir de alguns princípios fundamentais que formam a base da dignidade humana como: liberdade, igualdade e solidariedade. Trata-se, portanto, da formação de pessoas para conviverem em uma nova estrutura de sociedade e, que se respeitem as diferenças pessoais e de grupos, que garanta condições dignas de vida igualmente para todos. (CARDOSO, 2009, p. 3).

Com relação ao primeiro valor fundamental – a percepção da diversidade – o autor destaca que os primeiros anos escolares são os anos mais propícios para o desenvolvimento da diversidade humana, uma vez que, ao sair do contexto familiar, marcado pela identidade, a criança se depara com a diversidade na escola. Nas palavras de Cardoso (2009, p. 5):

A criança cresce ouvindo expressões, acentuando os traços semelhantes entre pais e filhos. Mesmo não sendo, no ambiente familiar tudo parece muito semelhante, repetitivo e previsível. No mundo da identidade não há lugar para profundos estranhamentos, o que proporciona segurança e conforto psicológico na criança. Como na história do Patinho Feio, nos primeiros juízos de valor moral, o semelhante é considerado bom e aquilo que causa estranheza e, portanto, pela aparência diferente passa a ser rejeitado como mau e desprezível. Entretanto, há uma diferença clara entre o desconforto psicológico da criança diante daquilo que lhe é estranho e a transposição deste para juízo moral negativo. Ao passar despercebida, como normalmente ocorre na família, esta situação pode ser fonte inconsciente de futuras discriminações e intolerâncias.

Nessa perspectiva, a atitude de preconceito não acontece espontaneamente, não é desencadeada simplesmente por situações de estranhamento. O preconceito é fruto de relações sociais que levam o sujeito à criação de juízo moral negativo diante daquele(a) que apresenta diferenças, quer sejam físicas, referentes à religião, à orientação sexual, à nacionalidade, ou a qualquer outra característica humana. Conforme explica Amaral (1995), como a própria palavra preconceito indica, a atitude preconceituosa ocorre por conta de um conceito formado aprioristicamente, isto é, anteriormente à experiência do sujeito. Dois são seus componentes básicos: uma atitude (predisposição psíquica desfavorável em relação a algo ou alguém) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como das próprias atitudes do sujeito diante desse algo ou alguém.

Assim, essa definição permite-nos extrair a seguinte reflexão: um trabalho sistematizado e organizado com as diferenças na infância, ao propiciar às crianças o conhecimento (concreto e vivencial) sobre a diversidade, pode desestabilizar atitudes, conceitos e características normatizados histórica e culturalmente pela humanidade, evitando preconceitos e promovendo atitudes de respeito e tolerância.

Cabe à Educação Infantil criar situações pedagógicas cotidianas que permitam a percepção das diferenças sem depreciação e, ao mesmo tempo, a criação da consciência de igualdade. Trata-se de uma relação dialética, conforme indica Candau (2007): é preciso negar a padronização, já que todos os seres humanos possuem características diferentes, e lutar contra as formas de desigualdade presentes em nossa sociedade, ou seja, lutar para que os direitos de todas as pessoas sejam promovidos igualmente, considerando, inclusive, as especificidades de grupos minoritários.

A criança pode identificar, por meio de atividades lúdicas e sensoriais, suas próprias características físicas, para então, com as mesmas atividades de identificação, perceber as características das outras crianças, agora com o objetivo de ressaltar as diferenças inerentes a todos os seres humanos, sem determinar juízos de valor. Tais atividades lúdicas podem ser feitas com a finalidade de despertar a percepção de diferenças culturais, religiosas, étnicas, sexuais e outras diversidades humanas. É importante que nesses momentos se enfatize naturalmente que não há superioridade ou inferioridade entre tais diversidades, e que não há padrão único dominante. Ademais, para além da diversidade humana, as atividades lúdicas e sensoriais aqui referidas podem ser estendidas à natureza, afinal, a diversidade caracteriza o mundo.

Conforme destaca Cardoso (2009, p. 8), a partir de um trabalho contínuo e sistematizado sobre a percepção da diversidade e sobre a consciência da igualdade, é possível começar a

construir na criança o valor de liberdade e o respeito à dignidade de cada pessoa. Paulatinamente, a criança pode ir percebendo que todas as pessoas são diferentes e têm o direito de serem diferentes. Têm o direito de terem uma identidade própria e, portanto, têm o direito de serem respeitadas em sua individualidade. “Desta forma, a primeira noção de liberdade, na Educação Infantil, pode germinar na percepção e respeito às diferenças entre as pessoas e entre os grupos”.

É válido esclarecer, no entanto, que o valor de liberdade não deve dissociar-se da consciência de igualdade. Isso porque, a partir da visão social dialética em que se constroem os direitos humanos, deve existir a defesa de uma sociedade livre, mas livre de estruturas sociais e econômicas geradoras das diversas formas de exclusão social. Assim, nas palavras de Cardoso (2009, p. 7-8, grifo do autor):

Este é um dos momentos mais complexos na educação de valores, devido à polissemia dos valores liberdade e igualdade, no campo ideológico. De modo sintético, pode-se dizer que para o liberalismo, que vê a realidade unicamente do ponto-de-vista do indivíduo, *liberdade* é um direito natural e individual de expressão, autodeterminação e associação e *igualdade*, o acesso de todos aos direitos civis e políticos. Já na visão social dialética, *igualdade* e *liberdade* são valores processuais que se constroem coletivamente com a emancipação econômica, política e moral do ser humano. O que move o processo de libertação é a busca de superação das estruturas opressivas que causam as desigualdades e a miséria na vida social. Aqui o referencial dos direitos humanos é a igualdade social (valores sociais econômicos e culturais), enquanto no liberalismo, a liberdade individual (valores civis e políticos) é que fundamenta a ideia de todos os outros valores. Para a visão dialética, os dois enfoques não são excludentes, porém vincula a realização plena dos direitos individuais à conquista dos direitos coletivos.

Tomando o devido cuidado conceitual, os(as) educadores(as), já na Educação Infantil, podem desenvolver com as crianças atividades lúdicas coletivas que chamem a atenção para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais. Citamos três simples exemplos: há crianças que comem feijão preto e outras que comem feijão branco, segundo a região do país onde residem; mas, há também crianças que não tem o que comer. Existem crianças que moram em casas feitas em beiras de rios, outras que moram em fazendas, outras, ainda, que residem em grandes edifícios; mas, há crianças que não tem onde morar. Há crianças que gostam de diversos brinquedos e brincadeiras, e passam uma parte do dia brincando; mas, há crianças que também conhecem diversas brincadeiras, porém trabalham e não encontram tempo para brincar. Dessa forma, a escola pode problematizar tais situações, bem como tantas outras, e ir introduzindo a criança na convivência social de respeito aos direitos humanos por meio de seus dois principais fundamentos: liberdade e igualdade.

Esses ideais iluministas, entretanto, somente poderão se realizar concretamente na Educação Infantil se, na convivência escolar, houver espaço para o sentimento de solidariedade.

É preciso que a solidariedade, a ternura e a amizade sejam cultivadas e cada vez mais fortalecidas no espaço escolar, tanto por meio das relações professor(a)-aluno(a), aluno(a)-demais funcionários(as), quanto por meio das relações aluno(a)-aluno(a).

A escola de Educação Infantil é espaço, também, onde podem ser iniciadas relações democráticas, experiências de cidadania ativa e de empoderamento de grupo (CARDOSO, 2009). Na esfera familiar, a criança depara-se com relações hierárquicas de poder e conhece a primeira noção de autoridade, que geralmente emana dos pais ou responsáveis pela criança. As transformações nas relações familiares ao longo do tempo em direção à estrutura mais democrática ocorrem por interferência de elementos oriundos da esfera pública. Por que não por interferência também da escola? A escola de Educação Infantil, bem como qualquer outra escola de outras etapas e níveis de ensino, possui uma infinidade de possibilidades de relações democráticas.

Especificamente na Educação Infantil, a criança pode ser oportunizada a participar de decisões coletivas diariamente, em situações como: a escolha de atividades que comporão a rotina do dia; a escolha de temas e conteúdos a serem estudados, quando se trata de um projeto, por exemplo; a participação em assembleias para opinar e ajudar a resolver coletivamente situações de conflito, de desconforto, ou mesmo situações que visem a melhorias no ambiente escolar. Enfim, o(a) educador(a), ao dar voz à criança, está favorecendo relações democráticas no âmbito escolar.

Lee (2010, p. 44) discute sobre o ato de “dar voz às crianças” e argumenta que, atualmente:

Silenciar as crianças é generalizadamente reconhecido como injustiça, pois torna difícil para elas se defenderem ou procurarem proteção contra o abuso e a exploração, e estabelece limites desnecessários para sua participação na tomada de decisões que afetam suas vidas.

Destarte, o autor levanta uma questão crucial: parece existir, nos discursos infantis, dois conjuntos diferentes de práticas de voz. O primeiro refere-se às relações e interações informais, incluindo as conversas entre amigos e parentes, quando a criança se expressa com mais habilidade, pois se sente mais à vontade. Já o segundo conjunto refere-se a práticas de voz em instituições formais – locais onde, frequentemente, a voz deve ser utilizada como se tivesse emergido sem mediação ou influência de outros –, quando a criança não se sente tão à vontade para se expressar, visto que, dentro de tais práticas, a habilidade de ser ajudada a formular uma opinião pode ser vista como um déficit. Nesse contexto, Lee (2010, p. 44) levanta uma sugestão que pode auxiliar instituições formais, inclusive as escolas, no ato de dar voz às crianças:

Podemos propor que, ao tratar com crianças, as instituições formais devem se tornar informais, a favor das crianças, e até (de forma mais radical) como as crianças; ou que as crianças que desejam influenciar nas tomadas de decisão sejam treinadas nos formatos do discurso formal sem mediação, para que se tornem mais maduras e responsáveis.

A escola de Educação Infantil pode, então, trabalhar inicialmente com as práticas de voz referentes às relações informais, a fim de que a criança não se iniba e seja cada vez mais encorajada a se expressar, para que, paulatinamente, seja desenvolvida com mais facilidade a habilidade da prática de voz utilizada em instituições formais.

Além de ser um ato que vai ao encontro dos documentos e ordenamentos legais sobre a infância conquistados até então, dar voz às crianças é a base para a plena vivência do exercício da cidadania e, é também, uma experiência democrática.

Sobre as vivências de exercício da cidadania na escola de Educação Infantil, Oliveira (2011, p. 53) destaca alguns outros pontos, igualmente importantes:

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais, receber demonstração de interesse quando não comparece à creche ou pré-escola, demonstrar interesse em saber as razões da ausência de outra criança e criar formas não violentas de solução de conflitos.

Ademais, uma outra possibilidade de introdução da educação em direitos humanos na Educação Infantil é o que Kramer (2011b, 2011c) denominou educar contra a barbárie, uma educação que possui o mesmo sentido do educar para o nunca mais⁵⁷, proposto por Sacavino (2000). Educar contra a barbárie significa:

[...] recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. (KRAMER, 2011c, p. 278, grifo da autora).

Em outras palavras, significa questionar o que ocorreu no passado e o que vem ocorrendo no presente, a fim de lutar por mudanças para o futuro. Para que esse trabalho ocorra, no entanto, não basta que na escola da infância os(as) professores(as) apenas comentem assuntos históricos isoladamente, em datas comemorativas (como o Dia do Índio, o Dia da Árvore, o Dia da Consciência Negra, o Dia Internacional da Mulher). É preciso que a formação

⁵⁷ Trata-se de uma educação que resgata a memória e promove o sentido histórico, sem deixar que os horrores, dominações, colonizações, perseguições políticas, escravidão, genocídios, torturas, desaparecimentos, dentre outros fatos, caiam no esquecimento.

cidadã seja constante, organizada no planejamento diário, de maneira transversal e interdisciplinar.

É importante lembrar que a educação em direitos humanos precisa ser gradativa, contínua e cotidiana, conforme ressaltam Aquino e Araújo (2001). Portanto, não se deve perder de vista que a Educação Infantil é apenas a porta de entrada de um trabalho com as dimensões da educação em direitos humanos. A criança de 0 a 5 anos possui especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas, como a necessidade do brincar, por exemplo. Assim, as atividades desenvolvidas devem envolver a ludicidade, e a linguagem utilizada precisa ser de fácil compreensão, de forma que se aproxime da realidade do mundo infantil. Dar voz às crianças; apresentar-lhes diferentes culturas; valorizar diferentes culturas (possibilitando, assim, o empoderamento); promover participação em decisões; apresentar em linguagem acessível os direitos da criança; desenvolver, desde cedo, a capacidade argumentativa; são algumas das possibilidades de promover uma educação libertadora, ou seja, de promover a educação em direitos humanos na Educação Infantil.

Faz parte da função da Educação Infantil a formação cultural e social da criança de zero a cinco anos. Portanto, educar em direitos humanos visando à formação pautada na cidadania ativa e nos valores fundamentais, desde os primeiros anos escolares, além de ser uma ação fundamentada nas atuais políticas educacionais, também se caracteriza por ser um direito da criança.

Como indica Benevides (1996b, p. 4, grifo do autor), para a construção de uma sociedade democrática, se faz necessária uma educação que atue:

[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*.

Se o alcance da concretização de uma cultura dos direitos humanos não depende exclusivamente da educação, certamente não acontecerá sem ela. Nesse caso, dar início a esse processo nos primeiros anos escolares é, não só uma escolha, mas também uma responsabilidade social.

5 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Assim como argumenta Carbonari (2007), realizar uma leitura sobre os direitos humanos é um exercício complexo, pois envolve algumas questões importantes: a leitura em foco será apenas mais uma leitura entre tantas outras, portanto será passível de diálogo e aberta à crítica. Será sempre uma leitura em perspectiva, interessada, ou seja, imbuída de valores, crenças, experiências de vida e formação, adquiridos pelo sujeito ao longo do tempo. Da mesma forma, todos os significados atribuídos à educação em direitos humanos – enquanto macro tema relacionado aos direitos humanos e igualmente construída a partir de movimentos sociais – estão abertos à discussão e carregam marcas subjetivas. Diante de tais considerações, procuramos, neste momento do texto, interpretar os dados coletados mediante entrevista levando-se em consideração aspectos diversos, como o contexto profissional, a formação e as experiências de quem fala.

Neste capítulo, não só apresentamos resultados e discussões, como também discorremos sobre a trajetória da pesquisa no que concerne aos procedimentos metodológicos. Diante do objetivo geral desta pesquisa, ou seja, verificar quais as concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos, optamos por instrumentos de coleta de dados próprios da abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A abordagem qualitativa trabalha com os fenômenos humanos a partir da realidade social, conforme argumentam Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes.

Nessa perspectiva foi que buscamos compreender os significados atribuídos à educação em direitos humanos pelo professorado. O planejamento e execução da entrevista estiveram pautados nas considerações de Rosa e Arnoldi (2008) acerca da técnica, enquanto a análise documental foi guiada por Lüdke e André (1986). A análise dos dados teve como norte a técnica de análise de conteúdo, cujas orientações de aplicação são encontradas nos escritos de Bardin (2002) e Franco (2008).

De acordo com as autoras, os procedimentos da análise de conteúdo permitem a captação da mensagem – seja ela oral, escrita ou documental – e a transformação do texto bruto em representação do conteúdo, de maneira que o pesquisador e a pesquisadora podem realizar inferências e interpretações com mais facilidade. A técnica visa a oferecer uma descrição sistemática e objetiva da organização interna das formas simbólicas, além de propiciar obediência aos princípios éticos da pesquisa.

É importante destacar que, embora a ênfase da análise na perspectiva da abordagem qualitativa esteja nas inferências sobre as mensagens anunciadas, juntamente com o contexto em que foram emitidas, “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 2002, p. 115). Assim, houve utilização de dados quantitativos.

A análise de conteúdo é organizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações (BARDIN, 2002). Enquanto as duas primeiras fases referem-se à organização do material para análise, a última fase diz respeito à análise propriamente dita. Apresentamos, primeiramente, a descrição da constituição e organização do *corpus* (o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos), e também o início da análise, mediante descrição dos processos de codificação, classificação e categorização textual. As inferências e interpretações foram tratadas mais adiante.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E O INÍCIO DA ANÁLISE

A primeira fase da análise de conteúdo, denominada pré-análise, consiste no momento em que o material coletado é organizado com a intenção de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Esta fase é composta por três missões, as quais não precisam obedecer a uma ordem cronológica, embora mantenham-se vinculadas umas às outras. São as seguintes: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e objetivos; a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Quanto aos objetivos, estes já foram definidos a priori. Já as hipóteses, as quais não foram definidas neste estudo, não são obrigatórias para se proceder à análise (BARDIN, 2002; FRANCO, 2008).

5.1.1 A escolha e preparação do conteúdo analítico

No caso do presente estudo, a escolha de documentos foi realizada em função do objetivo da pesquisa, ou seja, procuramos selecionar os documentos nacionais que orientam a

educação em direitos humanos. Realizamos, portanto, uma busca via internet na Rede DHNET⁵⁸, um recurso midiático que dedica-se exclusivamente à divulgação de informações sobre direitos humanos e sobre os macro temas a eles relacionados (dentre os quais inclui-se a EDH), tanto por meio de uma rica coletânea de livros, textos de pesquisadores(as) que tornaram-se referência no campo de estudos sobre direitos humanos, quanto por meio de documentos que compõem sistemas internacionais, nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.

A primeira atividade realizada na busca consistiu na chamada leitura flutuante, atividade que, segundo Franco (2008), permite o estabelecimento de um primeiro contato com todos os documentos disponíveis para a definição do *corpus* de estudo, isto é, o conjunto dos documentos relevantes para serem submetidos à análise de conteúdo. Durante essa atividade, consultamos a linha do tempo referente à educação em direitos humanos, e foi possível observar que, entre as décadas de 1940 a 1980, o mundo foi contemplado com declarações, convenções, pactos e protocolos adicionais de extrema importância para que os direitos humanos começassem a ganhar espaço nas discussões, legislações e políticas públicas de cada nação. Observamos, também, que foi a partir da década de 1990 que começaram a surgir documentos específicos sobre a educação em direitos humanos.

A constituição do *corpus* implica o emprego de quatro regras na análise de conteúdo: a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Tomando-as como guia, os documentos selecionados a partir da linha do tempo como material para análise foram: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com sua versão mais recente divulgada no ano de 2013, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), documento promulgado no ano de 2012. Todas as regras de seleção do *corpus* documental foram devidamente atendidas, uma vez que não foram excluídos documentos por falta de acesso, e não se trata de um material de amostragem, mas sim de um universo completo correspondente ao objetivo desta pesquisa. Além disso, os documentos obedeceram a critérios precisos de escolha e são adequados enquanto fonte de informação.

Além do material de análise retirado dos documentos, dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas também compõem o *corpus* geral do estudo. Realizamos um levantamento de todas as escolas públicas municipais de Educação Infantil da cidade de Marília,

⁵⁸ A Rede virtual DHNET foi criada em 1995. É sediada em Natal e tem demonstrado grande preocupação com a educação em direitos humanos. Sua seriedade na luta em prol dos direitos humanos foi nacionalmente reconhecida, a ponto de receberem o Prêmio USP de Direitos Humanos, em 2002 e o Prêmio Nacional de Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos, em 2007. O *site* www.dhnet.org.br registra em média 8 mil acessos diários, segundo Viola (2010).

por meio de consultas ao *blog*⁵⁹ da Secretaria da Educação do município, e foram encontradas 27 unidades. Dentre as 27, uma única escola foi sorteada, de maneira aleatória, para a realização da coleta de dados, que ocorreu entre os meses de setembro a novembro do ano de 2016.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas, pois permitem a obtenção de uma organização lógica dos dados e é possível realizar adaptações necessárias eventualmente no roteiro pré-estruturado (ROSA; ARNOLDI, 2008), como ocorreu em alguns momentos, a fim de esclarecer falas ou aprofundar alguns assuntos.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado considerando-se os eixos mais significativos para que, posteriormente, fosse possível analisar os dados de maneira a estabelecer relações entre as concepções acerca da educação em direitos humanos, e outras experiências e conhecimentos – relações, por exemplo, com a formação, com o engajamento político, com o histórico de vida de cada entrevistado. A fim de otimizar o tempo de entrevista e facilitar a visualização de informações sobre os conhecimentos que os(as) professores(as) possuem acerca de documentos relacionados à EDH, utilizamos também um questionário (APÊNDICE B).

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (ANEXO A), obedecendo à Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde, a coleta de dados teve início. Os(as) professores(as) de Educação Infantil, enquanto sujeitos da pesquisa, assinaram o devido termo de consentimento para a participação, o qual declara o comprometimento da pesquisadora quanto ao total sigilo e anonimato do nome da escola e das pessoas participantes da pesquisa. Portanto, na análise foram utilizados nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente.

A escola sorteada fica localizada na zona sul da cidade de Marília, e a maioria das crianças por ela atendida compõe famílias cuja renda não ultrapassa dois salários mínimos⁶⁰. Possui um quadro de 22 professores(as), dentre os(as) quais todos(as) foram recrutados(as) a participar da pesquisa, mas somente 15 aceitaram. O quadro a seguir caracteriza os sujeitos participantes da pesquisa:

⁵⁹ Disponível em: <<http://secretariamunicipalmarilia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

⁶⁰ A visão governamental das classes sociais, utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Populacional a cada dez anos, é baseada no número de salários mínimos. Assim, a sociedade é dividida em cinco classes sociais, dentre as quais a mais baixa é calculada em até dois salários mínimos. A população caracterizada nesta pesquisa pertence, segundo esta definição oficial de classe social, à “classe E” (que se encontra na base da pirâmide social, como a grande maioria do povo brasileiro).

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Número de entrevista (E) / Nomes (fictícios)	Gênero	Idade	Escolaridade	Tipo de instituição de Ensino Superior (quanto à natureza e administração)	Tempo de trabalho na rede municipal de educação
E1, Aline	Mulher cisgênero ⁶¹	46	Ensino Superior – completo	Universidade Pública	23 anos
E2, Ariane	Mulher cisgênero	32	Pós-graduação (lato senso) – completo	Faculdade Privada	7 anos
E3, Júlia	Mulher cisgênero	35	Pós-graduação (lato senso) – completo	Universidade Pública	16 anos
E4, Maria	Mulher cisgênero	30	Ensino Superior – completo	Universidade Privada	3 anos
E5, Flávia	Mulher cisgênero	44	Ensino Superior – completo	Universidade Pública	21 anos
E6, Isabel	Mulher cisgênero	45	Ensino Superior – incompleto	Não possui Ensino Superior	16 anos
E7, Roberto	Homem cisgênero	43	Ensino Superior – completo	Faculdade Privada	9 anos
E8, Selma	Mulher cisgênero	41	Pós-graduação	Universidade Pública	19 anos

⁶¹ O conceito cisgênero é utilizado para fazer referência a pessoas cujas identidades de gênero são construídas sem conflito com a sequência sexo-gênero-sexualidade, definida pela heteronormatividade. Em outras palavras, uma mulher cisgênero, por exemplo, nasceu com a genitália feminina e identificou-se com os estereótipos de feminilidade impostos social e culturalmente, e que definem a essência do “ser mulher”. Para aprofundar conhecimentos, ler: Carvalho et al. (2016) e Carvalho, Rabay e Brabo (2010).

			(lato senso) – completo		
E9, Marta	Mulher cisgênero	36	Ensino Médio – completo (magistério)	Não possui Ensino Superior	18 anos
E10, Lorena	Mulher cisgênero	32	Ensino Superior – completo	Faculdade Privada	10 anos
E11, Natália	Mulher cisgênero	47	Ensino Superior – completo	Universidade Pública	16 anos
E12, Bianca	Mulher cisgênero	33	Ensino Superior – completo	Universidade Privada	1 ano
E13, Rosa	Mulher cisgênero	50	Ensino Superior – completo	Universidade Privada	25 anos
E14, Melissa	Mulher cisgênero	39	Ensino Superior – completo	Universidade Pública	17 anos
E15, Laura	Mulher cisgênero	49	Pós-graduação (lato senso) – completo	Universidade Pública	22 anos

Fonte: Dados da pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento do educador e das educadoras, e transcritas, obedecendo à atividade de preparação do material para a análise de conteúdo.

5.1.2 A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: recorte do texto em unidades comparáveis de codificação

Uma vez definido o *corpus* da pesquisa, iniciamos a organização do material no intuito de fazer a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a definição das categorias. De acordo Bardin (2002), os textos contêm índices que podem ser temas e/ou palavras que se

repetem, revelando certo grau de importância na mensagem. O trabalho do(a) pesquisador(a) consiste na escolha desses índices – considerando os objetivos do estudo – e na organização dos seus devidos indicadores. Os indicadores, por sua vez, sintetizam a mensagem, auxiliando na posterior categorização. Nesta fase da análise de conteúdo, é preciso que se realize um cuidadoso trabalho de codificação textual, ou seja, uma transformação dos dados brutos do texto em representação do conteúdo.

A organização da codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a categorização. No processo de recorte do texto, Bardin (2002) e Franco (2008) denominam unidades de registro as unidades que proporcionam maior significado à pesquisa e, por isso, são passíveis de codificação. Já as unidades de contexto são mensagens que servem de compreensão para codificar a unidade de registro. Nesse caso, foram utilizadas como tipos de unidade de registro, a palavra e o tema. No exemplo de quadro analítico presente nos apêndices (APÊNDICE C), pode-se observar que as unidades de registro do tipo palavra foram destacadas em azul e representam, também, os índices que levaram à organização dos indicadores. As unidades de registro do tipo tema foram destacadas em vermelho. Já os destaques em verde, referem-se às unidades de contexto.

O material foi organizado a partir do *software* de processamento de texto *Microsoft Word*, pois ele facilita a visualização do recorte em cores, a localização dos índices, bem como a contagem de sua frequência.

Assim, o primeiro passo foi verificar se o PNEDH publicado no ano de 2013 apresenta alterações significativas de conteúdo em relação ao PNEDH publicado no ano de 2006. As únicas alterações encontradas foram: atualizações ortográficas; a inclusão, no PNEDH de 2013, da Resolução nº 1 de 2012 (que estabelece as DNEDH); e a apresentação de ambos os documentos também apresenta diferenças. Os planos possuem a seguinte estrutura: apresentação; introdução; objetivos gerais; linhas gerais de ação; Educação Básica; Educação Superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. Foram criados “quadros analíticos” apenas para a apresentação (um quadro diferente para cada PNEDH), para a introdução, para os objetivos, para as linhas gerais de ação e para a Educação Básica. Destacamos que o foco desta pesquisa é discutir as concepções de professores e professoras de Educação Infantil, portanto, apenas a Educação Básica foi considerada na análise tanto dos planos, quanto das diretrizes. O apêndice C – quadro analítico referente às concepções e princípios da EDH na Educação Básica, segundo o PNEDH – demonstra como se deu a organização de todos os outros quadros analíticos.

Ao desenvolver o processo de codificação textual no material analítico referente aos documentos nacionais, foi possível criar um quadro único com os indicadores retirados de cada quadro analítico (APÊNDICE D).

Os dados coletados mediante entrevista passaram pelo mesmo processo de codificação. Como pode-se observar no exemplo de escolha das unidades de registro e das unidades de contexto (APÊNDICE E), todas as transcrições foram submetidas a um cuidadoso recorte. No caso das entrevistas, primeiramente realizamos um recorte em temas, os quais foram transferidos para quadros analíticos (APÊNDICE F). Nesses quadros, realizamos a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. É importante destacar que todas as mensagens orais que continham indícios sobre as concepções dos(as) professores(as) acerca da educação em direitos humanos foram consideradas na análise, independentemente do momento em que foram proferidas, ou seja, independentemente se foram proferidas como resposta a uma ou a outra questão presente no roteiro de entrevista.

5.1.3 A categorização

A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2002, p. 117). O caminho percorrido na análise de conteúdo até a etapa de categorização foi longo, exigiu atenção e cuidado. A etapa de categorização, embora demande menos tempo, exigiu igual dedicação e, enquanto última etapa do processo de codificação, permitiu a visualização organizada e simplificada de todos os dados brutos submetidos à análise. Foi preciso identificar as diferenças e, posteriormente, as semelhanças entre os indicadores e criar categorias, cada uma com um nome representativo, conforme se pode observar nos dois quadros a seguir.

QUADRO 2 – Categorias representativas dos fundamentos sobre a EDH presentes em documentos nacionais

Categorias	Indicadores
	Educação para o conhecimento sobre direitos humanos, com vistas à concretização, afirmação e efetivação dos mesmos;
	Educação para consolidar uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos;

<p>1. Educação em direitos humanos voltada para a apreensão de conhecimentos e habilidades que permitem a promoção, afirmação, defesa e reparação das violações de direitos humanos</p>	<p>Educação para a defesa, o respeito, a promoção, a valorização dos direitos humanos e reparação das violações;</p>
	<p>Educação que promove a aprendizagem cognitiva, a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, conhecimentos e habilidades acerca de direitos humanos, o desenvolvimento social e moral;</p>
	<p>Educação para promoção, defesa, reparação das violações dos direitos humanos e instauração de uma cultura de direitos humanos, de maneira transversal e dialógica;</p>
	<p>Educação que se refere ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e reparação das diferentes formas de violação de direitos;</p>
	<p>Educação voltada para a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;</p>
	<p>Educação para a constituição de uma cultura de direitos humanos.</p>
	<p>2. Educação em direitos humanos como meio de defesa da democracia, da cidadania ativa, da justiça social e como meio de formação de sujeito de direito</p>
<p>Educação conscientizadora, libertadora, que fomenta a participação, a coletividade, a consciência social crítica, voltada para a cidadania ativa e para a democratização da sociedade;</p>	
<p>Educação que envolve a formação de uma consciência cidadã, responsabilidades individuais e coletivas, abordagens metodológicas participativas e construção coletiva, enquanto um processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos e com a finalidade de promover a mudança e a transformação social;</p>	
<p>Educação para transformar as bases sociais e culturais, superar as desigualdades de todas as ordens e formar uma sociedade mais justa;</p>	
<p>Educação para a promoção de valores cooperativos, participativos, de construção coletiva e de justiça social, voltada para o processo de democratização e de fortalecimento da sociedade civil;</p>	
<p>Educação para efetivação da democracia, cidadania ativa, justiça social e para a consolidação de uma cultura cidadã;</p>	

	Educação como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos.
3. Educação em direitos humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes	Educação para a disseminação de valores como a solidariedade, a tolerância, a sustentabilidade, a inclusão e a pluralidade, e também para a afirmação de atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de direitos humanos; Educação para uma cultura de paz, igualdade, diversidade, respeito, equidade;
	Educação em valores, atitudes e comportamentos, para o respeito, diversidade, sustentabilidade, pluralidade, alteridade, liberdade, dignidade, equidade, igualdade.
	Educação voltada para a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e para os princípios da vida, convivência, dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, sustentabilidade socioambiental;
	Educação na perspectiva da inclusão, vida digna e cultura de paz, pautada em princípios, valores e atitudes capazes de propiciar relações de respeito e solidariedade entre os seres humanos.

Fonte: Dados da pesquisadora.

QUADRO 3 – Categorias representativas das concepções sobre a EDH que possuem professores(as) de Educação Infantil

Categorias	Indicadores
1. Educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica	Educar em direitos humanos como meio de conscientização sobre direitos e deveres.
	Educar em direitos humanos como meio de saber o que é certo e o que é errado, ou seja, educar para a busca por direitos e como forma de saber sobre os deveres.
	Educar em direitos humanos como meio de conhecimento (sobre direitos e regras/conduitas).
	Educação em direitos humanos como garantia de direitos. Ideia de direitos atrelados aos deveres/obrigações.

	Educar em direitos humanos como meio de conhecimento para a busca pela efetivação de direitos e também para saber quais são os deveres.
2. Educação em direitos humanos relacionada a valores	Educação em direitos humanos ligada à ideia de auxílio, ajuda ao próximo.
	Educar em direitos humanos como sinônimo de educar para o respeito.
	Educação em direitos humanos ligada à ideia de fazer o bem ao próximo.
	Educação em direitos humanos ligada à ideia de respeitar o outro como ser humano.
3. Educação em direitos humanos vista sob uma perspectiva pejorativa	Educação em direitos humanos ligada à ideia de violação de direitos.
	Ideia de educação em direitos humanos como algo restrito a algumas pessoas que são consideradas “merecedoras”.
	Direitos Humanos como palavras distorcidas, direitos dos marginais. Pessoas “de bem” com seus direitos infringidos.
4. Educação em direitos humanos como meio de busca àquilo que beneficia o ser humano	Educar em direitos humanos como forma de buscar o que faz bem ao ser humano.
	Meio de acesso a tudo o que faz bem ao ser humano.
	Educação em direitos humanos como sinônimo de leis. Portanto, como meio de defesa do cidadão.
	Educação em direitos humanos confundida com o conceito de direitos humanos. Educação como um direito básico humano.
	Educação em direitos humanos como meio para garantia de vida digna às crianças. Meio de preservação da infância.

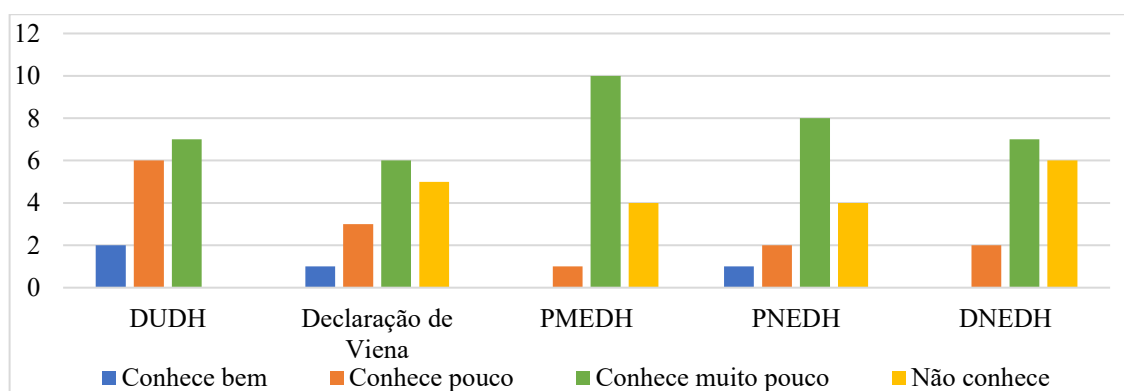
Fonte: Dados da pesquisadora.

Levando-se em consideração o objetivo geral deste trabalho, as categorias que sintetizam as ideias contidas nos documentos nacionais oficiais serviram como base para as considerações finais sobre os discursos acerca dos direitos humanos e da EDH, proferidos pelas professoras e pelo professor. Assim, o foco da análise – tratada a seguir – está nas quatro categorias devidamente apresentadas no Quadro 3.

5.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA, O CONTEXTO: DADOS RELATIVOS À FORMAÇÃO E CONDIÇÕES PROFISSIONAIS DAS(O) ENTREVISTADAS(O)

A partir do questionário destinado ao professor e às professoras (APÊNDICE B), foi possível obter um panorama sobre o conhecimento que elas(e) possuem a respeito de documentos relacionados aos direitos humanos, e diretamente à educação em direitos humanos. Embora os documentos submetidos à análise de conteúdo tenham sido os documentos oficiais nacionais (em resposta aos questionamentos e objetivos da pesquisa), apurar qual a noção geral sobre direitos humanos por meio, também, de documentos internacionais, auxilia na melhor composição de um quadro sobre as opiniões, vivências e formação dos sujeitos de pesquisa. As respostas foram sistematizadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – Conhecimento dos(as) professores(as) acerca de documentos nacionais e internacionais que orientam a educação em direitos humanos



Fonte: Dados da pesquisadora.

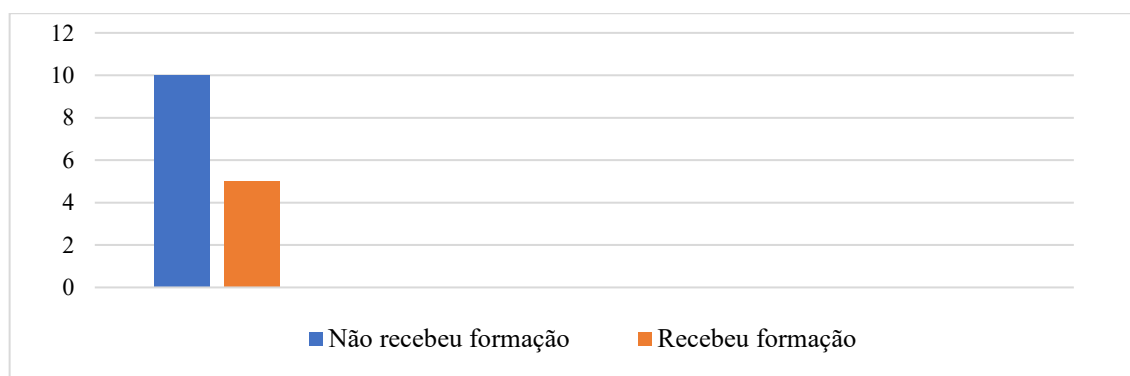
Como é possível observar, a maioria das respostas foram relacionadas nos campos “conhece muito pouco” e “não conhece”, campos esses que revelam a inconsistência da base de conhecimento para que um trabalho com os direitos humanos possa acontecer em âmbito escolar, mesmo em se tratando de um trabalho não sistematizado.

Cabe lembrar, aqui, que tais profissionais são servidores municipais de uma cidade que possui um contexto propício ao conhecimento de documentos mais básicos, como a DUDH, por exemplo. Além de possuir uma política pública de direitos humanos, a cidade conta com um Núcleo de Direitos Humanos (NUDHUC) cuja atuação é voltada diretamente à sociedade civil, não se restringindo, portanto, ao meio acadêmico. Esses dados apontam, pois, para uma outra problemática: se nem mesmo na referida cidade (onde há pessoas engajadas com os direitos humanos; há discussão periódica sobre direitos humanos em eventos promovidos pelo NUDHUC; e há projetos de extensão universitária sobre direitos humanos em algumas escolas

públicas) documentos essenciais como a DUDH e a Declaração de Viena são conhecidos, como é a realidade de tantas outras cidades brasileiras? Será que existe mesmo um desconhecimento ou, em verdade, em alguns casos prevalece a resistência criada por crenças conflitantes, como as religiosas, por exemplo⁶²?

Somam-se a esses dados, outros adquiridos a partir da entrevista (APÊNDICE A):

GRÁFICO 2 – Recebimento de formação em direitos humanos na educação formal e/ou formação continuada



Fonte: Dados da pesquisadora.

As cinco pessoas que alegaram ter recebido formação em direitos humanos durante a Educação Básica, Superior e/ou educação continuada, disseram não conhecer o contexto histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos, tampouco seus mecanismos de defesa, e assim se expressaram a respeito do recebimento de formação:

Eu tive na faculdade algumas disciplinas administrativas que eu passei, alguns textos... muito superficial. Era tudo síntese de algum livro, então o livro em si mesmo não peguei para ler, foi só síntese mesmo e questionário, essas coisas feitas em sala. E participei de um seminário de dois dias feitos na faculdade, mas também era de livre arbítrio, eu fiz por curiosidade, por vontade, não foi todo mundo que participou. Era até uma coisa particular, à parte, era até aberto para a cidadania, então tinha bastante pessoal que era da área da saúde, e eu, como me acho muito leiga nesse assunto, eu queria ter um pouquinho mais de informação e fui fazer, porém não dei sequência nas outras etapas do curso. (E2, ARIANE, 2016).

Olha, eu não vou lembrar assim de imediato, eu tive contato assim... a gente... eu lembro até de ter estudado, ter visto essas datas históricas, os movimentos que foram feitos, o que aconteceu para chegar onde está, mas eu não vou lembrar para falar para você com clareza disso. (E10, LORENA, 2016).

⁶² Tal problematização foi feita em virtude dos últimos acontecimentos vivenciados pela sociedade brasileira (ano de 2015 em diante): os direitos humanos vinculam-se às lutas das consideradas minorias sociais, como da população LGBT, por exemplo, e, nos dias de hoje, a resistência de grupos religiosos quanto às questões de gênero e sexualidade tem aumentado, o que acarretou a constituição do termo pejorativo e distorcido, amplamente divulgado, “ideologia de gênero”. Assim, muitas pessoas vêm proferindo discursos de resistência (e até mesmo de ódio em relação aos direitos humanos) nos últimos anos. Para aprofundar conhecimentos, consultar: MACIEL, T. S.; SILVA, M. E. F. da.; BRABO, T. S. A. M. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos Feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, Revista Eletrônica da Graduação/ Pós-Graduação em Educação, v. 13, n. 2, p. 2-19, jan./jan. 2017.

“Eu vi muito pouco num projeto que a professora da faculdade ia dar palestras na escola onde eu trabalhava.” (E11, NATÁLIA, 2016). “Recebi na faculdade no caso, sobre direitos humanos.” (E7, ROBERTO, 2016). “Recebi, mas não me lembro.” (E14, MELISSA, 2016).

Vê-se que essas professoras e esse professor tiveram contato com poucas ações isoladas que não foram significativas para que houvesse ao menos sensibilização quanto ao principal sentido dos direitos humanos: “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis [...]” (ONU, 1948). Esta afirmação fica muito clara nos dizeres de Roberto (E7, 2016): “eu penso que direitos humanos é quando você tem um direito dentro de um contexto, ‘né’, que seja necessário refletir mesmo se você tem esse direito humano”. Desse ponto de vista, depreende-se a ideia de concessão de direitos (humanos) apenas a algumas pessoas, segundo um critério de merecimento.

Como bem destaca Carvalho (2007, p. 482, grifos do autor):

Ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num *modo de vida*, ou seja, uma formação voltada para uma *ação ético-política* identificada com os direitos humanos. [...] A solidez de uma formação em valores não resulta do esforço isolado e pontual de um professor determinado num evento específico, mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo.

Assim, o currículo indispensável para se formar o educador e a educadora, bem como as metodologias e práticas envolvidas na efetivação de uma cultura de direitos humanos não deveriam se restringir a uma mera disposição de discussões isoladas em um tempo e espaço escolares (DIAS; PORTO, 2010), mas, ao contrário, o currículo, na perspectiva da educação em direitos humanos, configura-se enquanto “um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão” (MOREIRA; CAUNDAU, 2008, p. 28), e faz parte da política cultural da educação que considera, de maneira integrada, aspectos econômicos, valores, raça, gênero, visões de família, relações entre diferença e identidade, entre outros fatores que permitem uma formação com pluralidade de ideias, problematizadora e dialógica (APPLE, 2000).

Para além dos dados sobre a formação em direitos humanos, é válido destacar dados que apontam para a formação desse professor e dessas professoras numa perspectiva ampla, cujas características dificultam o alcance de uma educação plena quanto aos preceitos dos direitos humanos. Para isso, discute-se, a seguir, a forma atual com que a Educação Superior é abordada no PNEDH.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca a concepção e os princípios da educação em direitos humanos na Educação Superior, e prevê um conjunto de

vinte e uma ações programáticas, destacando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim expressa o documento:

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz. (BRASIL, 2013a, p. 29-30).

Nesse sentido, o tripé ensino-pesquisa-extensão possibilita que as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuam não só no que diz respeito à formação profissional, mas também no que concerne ao desenvolvimento da capacidade crítica, e de uma postura democrática e emancipadora.

Adorno e Cardia (2008, p. 96) assim se pronunciam sobre o papel das universidades na perspectiva do PNEDH:

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades. [...] As universidades formam os educadores. Ademais, devem atentar para que profissionais que realizam serviços de extensão universitária [...] as exerçam com rigorosa observância de princípios consagrados na Declaração dos Direitos Humanos, sobretudo o respeito à diferença e à dignidade humana.

No entanto, de acordo com o Decreto nº 5. 773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação, as Instituições de Educação Superior são credenciadas em três modalidades, que se diferenciam de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, a saber: faculdades⁶³, centros universitários⁶⁴ e universidades⁶⁵. A rigorosidade quanto à concentração dos três eixos de atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), e, também, as exigências de alcance de padrões de qualidade e de corpo docente mais qualificado, destinam-se apenas às universidades.

⁶³ De acordo com o parágrafo primeiro, do artigo décimo terceiro presente no referido Decreto, toda IES é originalmente credenciada como faculdade.

⁶⁴ O parágrafo segundo (Artigo 13) dispõe que: “o credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade” (BRASIL, 2006b).

⁶⁵ As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pelos seguintes aspectos: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2006b).

Como se pode observar no Quadro 1⁶⁶, dentre os 15 sujeitos de pesquisa, 10 frequentaram uma universidade, enquanto 3 frequentaram uma faculdade e 2 não possuem Ensino Superior. Dessa forma, nem todos os sujeitos tiveram adequado acesso à pesquisa e à extensão, assim como tantos outros estudantes brasileiros não possuem acesso. Essa situação leva-nos a pensar sobre o alcance das discussões em torno dos direitos humanos nas IES brasileiras, para que haja um trabalho efetivo na perspectiva que aponta o PNEDH, e abre espaço para outras problematizações, que podem resultar em novas pesquisas.

Outros dados que chamam a atenção e auxiliam a compor o contexto geral dessas professoras e desse professor, relacionam-se a fatores econômicos, sociais e culturais, principalmente no que diz respeito à desvalorização da(o) profissional da Pedagogia.

A maioria das entrevistadas relacionou a escolha da docência à dificuldade financeira, mencionando que, caso fosse possível, exerceriam outra profissão, como demonstram as seguintes falas: “antes de ser professora eu quis ser médica pediatra, mas não deu certo, pela dificuldade financeira, e aí eu resolvi fazer magistério.” (E9, MARTA, 2016).

Sou professora, tive muitas dificuldades para conseguir fazer minha faculdade, me formei em faculdade privada, porém sempre fui bolsista. Meu curso inicial, assim que saí do Ensino Médio era cursar Medicina Veterinária. Passei numa universidade pública de Botucatu, mas meus pais nunca tiveram condições de conseguir bancar meus estudos, minha hospedaria lá na cidade. Porém, então, fiquei um ano sem fazer faculdade, depois fui fazer contabilidade. Também não me encontrei no curso, fui fazer Pedagogia. (E2, ARIANE, 2016).

Embora o objetivo geral desta pesquisa tenha se centrado nas concepções de professores(as) de Educação Infantil e nas políticas públicas de educação em direitos humanos, uma outra categoria emergiu das falas das professoras e consideramos importante incorporá-la aos objetivos específicos desta pesquisa: a formação docente⁶⁷. Fica nítida a falta de disposição para o exercício do magistério, além da frustração com relação à escolha do curso de Pedagogia e, somadas a isso, estão as implicações das recentes políticas públicas de EDH quanto às especificidades das IES, e o papel das IES frente às demandas dessas políticas.

Além dos relatos sobre a escolha do curso, as entrevistadas mencionaram a dificuldade em dar continuidade à formação, também devido à situação financeira:

[...] quando eu estava no último ano da faculdade eu passei na rede, em 1998. Depois disso, por problemas financeiros eu acabei parando de estudar, porque, ou você estuda, ou você trabalha dois períodos. Com um período só, eu já tinha um filho, aí você fala, tem que optar, ou você ganha dinheiro, ou você estuda. (E8, SELMA, 2016).

⁶⁶ Consultar página 124.

⁶⁷ É imprescindível registrar que tal categoria emergiu como objetivo específico, pois os resultados desse estudo são decorrentes da questão da formação docente. No entanto, limitamo-nos, neste trabalho, a destacar a necessidade de que novas pesquisas tomem a formação docente como objeto de investigação, e cabe ressaltar, também, que a pesquisadora tem intenção de explorar essa temática em estudos acadêmicos posteriores.

Brabo (2005) explica essas questões, ao observar a predominância de profissionais do gênero feminino nas escolas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e ao discorrer sobre as raízes do processo de feminização do magistério. De acordo com a autora, tal processo foi esboçado no Império e efetivado com a implementação da Escola Normal Paulista, durante o período republicano. As Escolas Normais, que funcionavam como colégios para moças, preparavam, na verdade, certo tipo de mães⁶⁸ e donas de casa da burguesia e carregavam uma característica decisiva na configuração do magistério como profissão: o corpo discente da Escola Normal não se preocupava realmente com o aspecto profissional do curso, mas apenas com uma elevação cultural e ascensão social. Dessa forma, a remuneração não tinha importância, como também destacam Louro (1997) e Pimenta (1988). As famílias concebiam a profissão docente como um meio de assegurar, para si e suas filhas, uma posição socioeconômica minimamente elevada, sem que as filhas integrassem a população economicamente ativa em profissões menos aceitas pela sociedade e, também, porque o salário feminino era visto apenas como complemento ao do futuro marido (LOURO, 1997).

Mesmo após décadas, a procura muito maior por cursos de Pedagogia pelo gênero feminino releva a permanência desse contexto histórico marcado pela discriminação da mulher. Devido aos resquícios da sociedade patriarcal e à cultura machista, ainda hoje, não só na educação, os postos de comando estão nas mãos dos homens, e a degradação salarial persiste para as(os) profissionais da Pedagogia, curso este que, mesmo sendo de nível superior e que apresenta formalidades legais – como qualquer outro curso –, carrega marcas históricas opressoras, justificadas, por muitos, pela função primordial tradicionalmente atribuída à mulher: a maternidade.

Assim, como é possível observar nas falas das entrevistadas, descritas anteriormente, na atualidade ainda é comum ouvir relatos sobre o mito da ascensão social por meio do magistério e, também, relatos sobre dificuldades financeiras enfrentadas por professoras em exercício.

Dentre os 15 sujeitos de pesquisa, apenas um é do gênero masculino. A fim de ampliar esses dados, é importante mencionar que, a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2007⁶⁹ (BRASIL, 2009a), constatou-se que 97,9% das(os) docentes que atuam em creches no

⁶⁸ Louro (1997, p. 450) enfatiza que se maternidade era a função primordial da mulher, “bastaria pensar que o magistério representava [...] a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. [...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la e sublimá-la”.

⁶⁹ O Censo é feito todos os anos com a colaboração de todas as instituições públicas e privadas do país. Os dados disponíveis a respeito do corpo docente, porém, só foram localizados no Censo do ano de 2007. Geralmente, os resultados divulgados referem-se às matrículas (inclusive de educação especial) em cada etapa da Educação Básica. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, o Ministério da Educação criou

Brasil são do gênero feminino. Igualmente discrepantes, são os dados da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental: 96,1% e 91,2% do corpo docente é composto por mulheres, respectivamente. Ao lado desses dados, está o informe da ONG Todos Pela Educação⁷⁰ de que os profissionais da área da educação com Ensino Superior (pedagogas e pedagogos) têm remuneração 52% menor do que outros com a mesma escolaridade.

Diante desse cenário, muitas professoras e também professores que ingressam na profissão sentem-se desanimados. Selma (E8, 2016) é um exemplo de tal afirmação:

[...] é muito cansativo, acho que todo professor que trabalha dois períodos merecia uma massagem às cinco horas da tarde e chegar em casa ter comida pronta, casa limpa, tudo maravilhoso, mas não é assim. Você acaba se estressando demais, acaba perdendo o amor pela profissão, vou falar logo assim. Quando eu consegui parar de dobrar eu percebi que eu estava muito incrédula com a educação, muito mesmo, muito incrédula.

Esse quadro, delineado a partir de informações sobre formação e condições profissionais, somado às experiências de vida de cada pessoa, reflete na forma como elas concebem diferentes assuntos ligados diretamente à educação.

Ao serem solicitadas a opinar sobre a importância da presença dos direitos humanos na educação, as professoras e o professor disseram achar muito importante, porém sem explicação dos porquês. Muitas destacaram a importância somente a partir do Ensino Fundamental: “é importante na educação, mas não na infantil, ‘né’, porque eu acho que é um assunto muito complexo para a Educação Infantil, acho que seria muito pesado para eles [...]” (E4, MARIA, 2016). No mesmo sentido, Ariane (E2, 2016) assim se expressou: “[...] eu acho que tem que ser uma disciplina colocada desde o Ensino Fundamental, porque a gente quer que os nossos adolescentes, os nossos adultos, tenham mais conhecimento do que nós temos”.

As falas que demonstram a concepção de criança que possuem os sujeitos de pesquisa explicam, em partes, a não atribuição de importância à inclusão dos direitos humanos na Educação Infantil: a criança é vista como um ser inocente, dependente e, portanto, como um ser que precisa ser privado de assuntos que parecem ser “pesados”, de difícil compreensão. Assim se expressaram quanto ao significado de ser criança: “criança? É ingenuidade, pureza, não tem malícia, não tem maldade.” (E1, ALINE, 2016). “Eu não sei explicar porque eu me apego muito nas crianças. Eu vejo como anjinhos. Eu acho que eles precisam muito da gente, são bastante dependentes [...]” (E4, MARIA, 2016). “Ela é um ser inocente, que não sabe, que ela veio nesse mundo e a gente que tem que dar um limite, um rumo, norte para ela, a gente que

o documento denominado *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

tem que encaminhar.” (E9, MARTA, 2016). “Concepção de criança? É um ser... alegre e inocente.” (E12, BIANCA, 2016).

Criança é um serzinho que as pessoas dizem que é inocente, é inocente mesmo, mas às vezes, na inocência deles, eles fazem coisas para os coleguinhas que magoam, e tal, mas a essência das crianças é a inocência. Só que assim, como eles vivem num meio em que nem todos tem um ambiente familiar bacana, bem estruturado, acabam pegando coisas que acabam acabando com a inocência deles. (E5, FLÁVIA, 2016).

Nesse momento, é importante citar, novamente, os estudos de Kramer (2003). Dois sentimentos de infância e, conseqüentemente, duas atitudes em relação à criança marcaram a Idade Moderna: de um lado, a criança como ser ingênuo, inocente e gracioso; de outro lado, a criança como ser imperfeito e incompleto, que necessita de moralização. Resgatamos, também, os estudos de Prout (2010), que apontam para uma manutenção, nas sociedades contemporâneas, desses sentimentos de infância e atitudes em relação à criança: ainda nos dias de hoje, as crianças são vistas como “em perigo”, ou como “perigosas”, ou seja, por um lado concebe-se a criança como ser inocente, idealizado, e, por outro lado, como uma ameaça a si mesma, às outras crianças e à sociedade como um todo.

Os sentimentos ambíguos contemporâneos de infância, que têm, pois, suas raízes na modernidade, ficam nítidos nas falas anteriormente citadas. Reitera-se que essas ideias, presentes no senso comum, não são suficientes e nem adequadas para que a criança tenha voz ativa em sociedade, além de ir contra todas as conquistas do século XX quanto à situação social da infância e quanto à afirmação da criança como sujeito histórico e de direitos. Dessa forma, destacamos que uma segunda grande categoria emergiu das falas das(o) entrevistadas(o), e consideramos importante, pois, que esta seja, também, incorporada aos objetivos desta pesquisa: a ideia de criança e de infância que possuem os sujeitos de pesquisa.

A falta de conhecimento sobre a educação em direitos humanos também explica, em partes, a dificuldade em dissertar sobre sua importância. A organização e enumeração dos índices retirados das entrevistas, permitem observar que grande parte do discurso submetido à análise apresenta a expressão “não sei” quanto ao significado da educação em direitos humanos:

TABELA 2 – Frequência (*f*) e proporção (%) dos índices que representam os discursos sobre educação em direitos humanos, segundo unidades de registro retiradas das entrevistas, 2016

Índices	<i>f</i>	%
Direitos e deveres/obrigações	17	19,3
Respeito	13	14,8
Violação de direitos, direitos infringidos	12	13,6
Não sei	11	12,5
Direito básico de todo cidadão	11	12,5
Acesso ao que faz bem ao ser humano	8	9,1
Defesa, respaldo, garantia, suporte	5	5,7
Conhecimento, acesso a informações	5	5,7
Ajudar, bondade com o próximo	4	4,5
Preservar a criança, privá-la de certas situações	2	2,3
Total	88	100

Fonte: Dados da pesquisadora.

Por meio dos dados anteriormente relacionados, vê-se que a expressão “não sei” aparece no discurso em quantidade significativa e indica para a falta de conhecimento acerca da EDH, além de sinalizar, principalmente, para a necessidade urgente de formação continuada a essas(es) profissionais, na perspectiva dos direitos humanos, em especial no que concerne à inserção dos direitos humanos nas primeiras etapas da Educação Básica.

Na última fase da entrevista (APÊNDICE A), as(o) entrevistadas(o) tiveram oportunidade de se expressar livremente, com comentários, acréscimos, ou ratificações. É importante destacar que as três únicas professoras que quiseram falar, proferiram as seguintes palavras: “eu acho que em relação a essas questões dos direitos humanos seria legal os professores terem uma formação, por exemplo na faculdade, eu não me lembro de ter visto isso, então seria legal.” (E5, FLÁVIA, 2016).

Gostaria que realmente tivesse essa formação “né”, porque eu não tive, na faculdade se teve em alguma matéria eu não sei, fiz um ano só né, não gostei, parei de ir. Tem que ter “né”, para poder ajudar um pouquinho, porque a função nossa, tanto na escola quanto na vida, é um estar tentando ajudar o outro né. (E6, ISABEL, 2016).

Eu gostaria mesmo que a gente soubesse mais dos direitos, recebesse formação, até para passar para as crianças, que é importante para o futuro deles, para cada um poder se defender melhor, poder se impor, se colocar melhor. É para sempre “né”, é para a vida. (E9, MARTA, 2016).

É imprescindível, pois, que questões amplas como as discutidas até então – a formação e as condições profissionais da pedagoga e do pedagogo – sejam levadas em consideração, não só por outras pesquisas acadêmicas, mas, sobretudo, pelas políticas públicas de educação e pelos documentos cujo conteúdo mencione o trabalho com os direitos humanos no campo educacional, para que, de fato, a educação em direitos humanos cumpra com seu objetivo de consolidação de uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos.

5.3 AS CATEGORIAS: PRINCIPAIS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

5.3.1 Educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica

A primeira categoria tratada é a que diz respeito à concepção de educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica, isto é, como um conjunto de direitos e deveres concedidos aos integrantes de uma comunidade (MARSHALL, 1967). É importante destacar que os índices “direitos” e “deveres/obrigações” foram os mais citados em todo o conteúdo analítico referente às entrevistas, como demonstra a Tabela 2⁷¹. Mencionadas dezessete vezes, em diferentes falas, e de diferentes pessoas solicitadas a dizerem o que entendem sobre a educação em direitos humanos, as palavras “direitos” e “deveres/obrigações” representam 19,3% dos índices.

A fala de Natália (E11, 2016) sintetiza o sentido em que caminharam os discursos:

Eu acho que uma coisa acaba sendo complemento da outra “né”, uma educação voltada para o desenvolvimento do cidadão faz com que ele reconheça os direitos que ele tem dentro de uma sociedade, direitos e deveres, porque é muito isso, é uma via de mão dupla “né”, a gente não pode só lutar pelos nossos direitos não, a gente tem que saber que tem muitas obrigações também. Então a educação deveria trabalhar para que a gente desenvolvesse bem esse lado, essa conscientização.

A condição de ser cidadão, nesta perspectiva, está ligada a ser sujeito de direitos e deveres e a uma concepção reducionista de cidadania. Como coloca Albuquerque, M. Z. (2011, p. 129), nessa visão, “[...] o indivíduo é sujeito de direitos e deveres e é considerado quando cumpre seus deveres; por isso goza dos direitos”. Assim, produz-se uma ideia funcionalista, na qual cada direito corresponde a uma obrigação normativa presente na legislação.

⁷¹ Consultar página 139.

Falas que vão ao encontro de uma visão passiva de cidadania também apareceram nos diferentes discursos, como representa a transcrição a seguir:

Eu posso ter a minha opinião, eu posso saber o que eu quero, mas [...] a minha, sozinha, é muito pequena, não vai mudar. [...] A minha opinião, se eu bater em cima disso, se eu for brigar por isso, eu não vou viver. Quem tem que mudar o sistema, quem tem que ter esse pensamento todo, quem tem que mudar a sociedade é quem está lá em cima [...]. Eu acho que tem que vir lá de cima, vamos dar mais emprego, vamos gerar mais cursos, vamos lá na periferia pegar esse povo, ensinar umas coisas... de lá para cá, não a gente pequenininho aqui. Porque a minha ideia aqui, a gente não pensa igual. Então eu vou brigar? (E6, ISABEL, 2016).

A cidadania como uma atitude passiva, como argumenta Albuquerque, M. Z. (2011), significa delegar unicamente aos representantes políticos a responsabilidade de luta, ou seja, cabe somente aos eleitos por voto periódico a tarefa de exigir do Estado a implementação de políticas públicas, a criação de estratégias e investimento adequados em justiça social.

A cidadania pode ser concebida como um exercício que pressupõe a nacionalidade e caracteriza-se como a titularidade de direitos políticos. O princípio da cidadania consiste na qualidade das pessoas físicas que se encontram no pleno gozo de seus direitos políticos ativos e passivos (de votar e de ser votado), bem como um direito fundamental que garante aos cidadãos e cidadãs o direito ao uso das prerrogativas e das garantias constitucionais, como a de propor ações populares, participar do processo de iniciativa das leis complementares e de leis ordinárias, participar da vida democrática brasileira. Esse princípio coaduna com os demais princípios contemplados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nessa ótica, a cidadania comporta um sentido técnico e jurídico, sendo a nacionalidade traduzida na qualidade de membro de um Estado enquanto organização política, e o sentido sociológico de cidadania como instituição político-jurídica. Traduz-se na capacidade de participar no exercício do poder político e da gestão dos negócios da comunidade.

Embora esse sentido de cidadania seja necessário, não é o mais adequado, pois é preciso que se acrescente ao sentido político-jurídico, a efetividade de participação dos sujeitos de direitos, configurando uma concepção ativa de cidadania. Baracho ([s.d.] apud SOARES, 2009), entende o conceito de cidadania frente ao Estado Democrático de Direito como o direito de participação do cidadão e da cidadã no poder, e como característica da democracia que se configura pela sua efetiva atuação política na comunidade da qual faz parte. Implica na condição do sujeito como membro de comunidade política baseada no sufrágio universal, mas, sobretudo, na concretização da cidadania plena e coletiva.

Covre (1993, p. 10) destaca que:

As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser agentes da existência desses direitos. Acabam por relevar os deveres que lhes cabem [de acordo com a lei],

omitindo-se no sentido de serem, também, de alguma forma, parte do governo [...]. Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar.

Esse fato fica evidente na seguinte fala, a qual revela, também, um desconhecimento sobre o conceito de democracia:

É por isso que hoje, com o sistema [a escola], a gente tenta não partir muito para essa parte democrática, o que seja e o que não seja, mas que eles tenham opinião, que eles saibam o que eles querem, que eles... não ir lá brigar, mas que eles saibam os direitos deles, ser cidadão, ser humano, “né”. (E6, ISABEL, 2016).

Em verdade, pois, quando enfatiza-se o *dever* do cidadão e da cidadã na concepção de cidadania, este deveria estar relacionado, não à obrigatoriedade normativa, mas à luta pela dignidade da pessoa humana e pela justiça social.

As falas que originaram a primeira categoria em discussão revelam uma concepção contratualista de educação em direitos humanos: “se você ensina a criança a buscar os seus direitos, a saber o que é certo e o que é errado, você está educando para a questão humana.” (E3, JÚLIA, 2016). É preciso, nesse sentido, educar para que a criança conheça seus direitos e também regras de conduta para que mantenham obediência à lei. Se, então, cumprirem com todas suas obrigações, poderão usufruir de seus direitos. O processo assim se resume: “[...] possibilitar a ele [o(a) educando(a)] ter acesso a informações, a condutas e aos seus direitos.” (E8, SELMA, 2016).

Uma das categorias formadas a partir dos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos também diz respeito à formação para a cidadania, no entanto, o direcionamento dado pelo PNEDH e pelas DNEDH se difere da visão do professorado. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. [...] propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2013a, p. 15).

Assim, a concepção de cidadania presente no PNEDH vai ao encontro da literatura que concebe a cidadania como um processo ativo, que afirma uma democracia que garante as liberdades, a efetiva participação e autonomia popular, e a defesa dos direitos humanos.

A cidadania traduz-se como um constante processo de luta que visa à consolidação de um projeto político-social-cultural, fundamentado nos direitos humanos e na busca pela democracia. Como coloca Albuquerque, M. Z. (2011, p. 130):

[...] ao pensarmos a cidadania é preciso que os sujeitos – cidadãos – exerçam o seu “poder” de interferência na vida social e passe a determinar que a liberdade e

igualdade sejam definidas pelo papel social que desempenham nas suas práticas cotidianas e não pelas bases do capitalismo, que gera desigualdade social.

A partir de tais considerações, problematizamos a concepção de educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica, pois a construção da democracia, em sua acepção material e enquanto regime político que está em consonância com uma cultura de direitos humanos, só é possível a partir do exercício da cidadania que caminha no mesmo sentido material, ativo e pleno. Se a formação para a cidadania não contemplar, então, a formação de sujeitos de direitos e, ao contrário, basear-se na visão liberal de correspondência entre direitos e obrigações, dificilmente mudanças no atual quadro político e social serão possíveis e visíveis. Gadotti (1984, p. 63) adverte que “a educação não é certamente, alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará [...] sem ela”. Assim, a viabilidade de transformações não depende exclusivamente da educação escolar, visto que, sobretudo, está atrelada a fatores econômicos amplos, mas, a escola, enquanto importante instituição social, necessita também comprometer-se com os interesses e bem-estar da sociedade.

5.3.2 Educação em direitos humanos relacionada a valores

Outra categoria formada a partir dos discursos sintetiza a relação que o professorado estabeleceu entre a educação em direitos humanos e princípios éticos.

É importante dar início à análise dessa categoria ressaltando que a concepção de Educação Infantil dos sujeitos de pesquisa está atrelada a dois processos que, segundo eles, são distintos: o primeiro diz respeito ao ensino, ou seja, aos conhecimentos científicos de diferentes naturezas que devem ser transmitidos às crianças; o segundo refere-se à educação, esta concebida como promotora de princípios éticos, valores e virtudes. Enquanto o primeiro processo é bem aceito na escola da infância, o segundo é rejeitado com o argumento de que educar é papel das famílias, e não da escola, como fica claro nas seguintes transcrições:

[...] a maioria dos nossos alunos, os pais trabalham, “né”. E essa parte de educar, que seria dos pais, muitas vezes fica para a gente, em tempo integral. Então, para nós, essa formação, eu acredito, que eles são, entre aspas, meus filhos aqui. Tenho que orientar o tempo inteiro, não só na parte de alfabetização, mas de educação. A nossa formação aqui com pessoas ainda tão pequenas e tão agressivas do jeito que está já é essa formação de educação, “né”, porque a nossa função é pré-alfabetização, “né”, mas essa função de educar mesmo eu acho que a gente acaba fazendo também. (E6, ISABEL, 2016).

A função da educação hoje ela é bem ampla. Até porque a gente acaba pegando... não dá para você se restringir só à função de ensinar, de aprender, de transferir informação. Hoje a gente acaba tendo que dar conta, porque você tem um ser humano inteiro ali,

então não adianta você chegar e querer ensinar o alfabeto, os nomes, as cores, as regras, “né”..., às vezes você acaba tendo que passar para a criança uma formação diferente da que ela tem em casa. Mesmo que a gente sabe que a força maior é de casa, principalmente em relação a comportamento, à formação pessoal, a caráter, à dignidade, então você acaba tendo que dar uma assistência nesse sentido também. Então, hoje a educação acaba tendo uma função muito grande. Principalmente para as crianças que passam o dia inteiro na escola. Você acaba abrindo um leque muito grande mesmo e acaba tendo que dar conta, tanto na questão social, como da informação. (E10, LORENA, 2016).

Na verdade, a educação não é, para mim, não é a parte da família, que ela tem que educar, por limites. Educação mesmo é dentro da escola, da parte de alfabetização, não de educar a criança. Educação mesmo é alfabetizar a criança dentro da escola, mas infelizmente não é isso que acontece. (E9, MARTA, 2016).

Na ideia da maioria dos entrevistados, a escola deveria meramente transmitir conhecimentos científicos sem lidar com princípios axiológicos, já que esses deveriam “vir de casa”. Porém, como nos dias de hoje a criança passa parte preponderante de seu tempo na escola, a demanda de trabalho dos profissionais da educação, segundo as professoras e o professor, aumentou, e esses precisam agora educar, para além de ensinar.

Ao frisarem uma dicotomia entre os termos ensino e educação, as(o) entrevistadas(o) demonstraram estar aquém dos objetivos da Educação Infantil incorporados por discursos oficiais. De acordo, por exemplo, com as DCNEI (BRASIL, 2009c), a escola de Educação Infantil é locus privilegiado para o trabalho com princípios éticos, políticos e estéticos, e deve cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, dentre outras responsabilidades.

Sobretudo, ao tomar os termos ensinar e educar como processos distintos e, ao demonstrarem a rejeição ao sentido que para elas possui o educar, as professoras revelaram uma postura de resistência diante da educação em direitos humanos, pois a educação ética é parte constituinte de suas premissas. Dessa forma, o professorado de fato proferiu concepções em relação à EDH que vão ao encontro da literatura e das políticas públicas, afinal, uma das categorias formadas a partir da análise de conteúdo do PNEDH e das DNEDH foi: educação em direitos humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes. Porém, a aceitação dessa forma de educar por parte do professorado é questionável. Se não aceitam o “educar”, então não aceitam a inserção dos direitos humanos de forma ampla na educação.

A respeito dessa discussão, Carvalho (2004, p. 96) assim argumenta:

O ensino de uma disciplina isolada, como a matemática ou a história, demanda especialistas que desejavelmente tenham as informações e capacidades que o habilitam a ocupar o lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou como se cada professor fosse um “preceptor” em sua relação pessoal com os alunos. Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações individualizadas.

Concordamos com esse ponto de vista, pois, assim como afirma Arendt (1978, p. 239), o(a) educador(a) é “[...] representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade [...]. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e [...] tomar parte em sua educação”. Em outras palavras, todos os seres humanos possuem responsabilidades em relação à vida social, à convivência pacífica e ao meio ambiente. Tais responsabilidades são, pois, coletivas e sua abordagem passa, da mesma forma, por um esforço coletivo, e não, ao contrário, pelo ensino isolado de conhecimentos científicos.

Considera-se, ainda, que até mesmo o termo ensino, que foi relacionado diretamente à ciência, quando não é pautado em princípios éticos e democráticos, transforma-se em dogma e descaracteriza o verdadeiro sentido de ensinar, como se vê nas palavras do filósofo Popper (1986, p. 80) sobre a tradição científica:

Não se origina numa coleção de observações ou na invenção de experimentos, mas sim na discussão crítica dos mitos, das técnicas e práticas mágicas. Se distingue da tradição pré-científica por apresentar dois estratos: como esta última, ela lega suas teorias, mas lega também com ela uma atitude crítica [...]. As teorias são transferidas não como dogmas, mas acompanhadas por um desafio para que sejam discutidas e, se possível, aperfeiçoadas.

Assim, o cultivo de valores não se desvincula da própria ideia de ciência. Ao contrário, “[...] um ensino que o[s] incorpore respeita não só um ideal caro à ciência, como um procedimento fundamental à democracia e à própria instituição escolar.” (CARVALHO, 2004, p. 100).

Ao questionar se pode a ética ser ensinada e dissertar sobre o assunto, Carvalho (2004) resgata o pensamento filosófico de Protágoras, para o qual o aprendizado de valores éticos, princípios e condutas morais não resulta do contato com um especialista ou de um ensino específico, mas da convivência com todos os que nos cercam. Sendo assim, a escola é apenas mais uma das instituições sociais dentre as várias outras a partir das quais o ser humano constitui sua formação ética e moral. Porém, isso não permite inferir que é pequeno ou nulo o papel da escola, visto que o esforço educativo em prol de um mundo melhor não se separa dos procedimentos peculiares à instituição escolar. Como um exemplo, desde muito cedo a criança depara-se na escola com diferentes conteúdos literários: das personagens que merecem louvor, àquelas que merecem censura. Deverá ser o(a) educador(a) neutro(a) diante de conteúdos que relatam barbárie? Injustiça?

Acrescenta-se que, se as virtudes são ensináveis, defeitos como a intolerância e o desrespeito também são, e pelos mesmos caminhos: do conceito à conduta. É, portanto, sendo respeitoso(a) que se consegue ensinar o respeito. É sendo justo(a) que se consegue ensinar a

justiça. É sendo tolerante que se consegue ensinar a tolerância. É sendo solidário(a) que se consegue ensinar a solidariedade.

Diante do exposto, reitera-se a afirmação acerca da necessidade de formação continuada sistemática e voltada à sensibilização dos profissionais da educação. Afinal, embora a ideia que os sujeitos de pesquisa possuem esteja de acordo com a produção de conhecimento no âmbito desse campo novo de estudos – denominado educação em direitos humanos –, e em consonância com as políticas públicas submetidas neste trabalho à análise de conteúdo, a concepção não pressupõe a prática no cotidiano escolar.

5.3.3 Educação em direitos humanos vista sob uma perspectiva pejorativa

Outros discursos, que permitiram a constituição da terceira categoria aqui tratada, revelam uma visão pejorativa sobre os direitos humanos e, conseqüentemente, sobre a educação em direitos humanos. Procedeu-se à análise, pois, procurando compreender, a partir de elementos histórico-sociais, como se deu a má associação entre os direitos humanos e ideias ruins, constituindo uma perspectiva que ainda hoje faz parte do pensamento de tantos brasileiros e brasileiras.

Ao ser questionado sobre o que entende por educação em direitos humanos, Roberto (E7, 2016) proferiu as seguintes palavras:

Direitos humanos eu falo que hoje que são coisas bem distorcidas. Hoje, acho que, assim, a gente entende algo que, são palavras distorcidas, “né”? É... quando você vai para um lado... quando você vai pensar assim, o que são os direitos humanos? Eu penso que direitos humanos é quando você tem um direito dentro de um contexto, “né”, que seja necessário refletir mesmo se você tem esse direito humano, no caso, eu... vamos pensar aqui na fase escolar “tá”, um exemplo, a criança ela tem o direito da merenda, ou do lanche, ou do material, certo, só que ela não consegue isso, ou seja, tá infringindo seu direito, mas é um direito humano, agora, tem coisas que tem acontecido, principalmente na... vamos sair um pouco da parte educacional: você vê aí o contexto, os direitos humanos “tá” defendendo aí um rapaz que não tem uma boa índole, então, é... mas, até que ponto essa pessoa tem direito, “tá” entendendo? Então pra mim o direito humano é você ter aquilo que é necessário para você, ou seja, vai... é... infringir mesmo o seu direito, “né”, no caso, ou seja, que você possa lutar por esse direito, então é isso que eu entendo por direito humano, não você distorcer e realmente, no caso da parte de um... entre aspas “né”, de determinado marginal, a pessoa lutar pelo direito de um cara que não consegue nem manter o direito dele próprio, entendeu?

Vê-se que a fala do entrevistado representa a vinculação comumente feita por muitos brasileiros e brasileiras entre direitos humanos e defesa apenas de criminosos, vinculação esta que levou à criação da expressão pejorativa “direitos dos manos” para se referir aos direitos humanos. Dessa expressão decorrem pelo menos duas discussões, sendo que a primeira diz respeito aos estereótipos discriminatórios que circundam a palavra “manos”.

Enquanto gírias que significam irmãos ou irmãs, as palavras “manos” e “minas” são utilizadas para representar uma parcela da sociedade, em sua maioria composta por jovens negros(as) das periferias brasileiras, com usos e costumes peculiares, como o gosto por *Rap*, *Hip Hop* e *Funk* e o uso de roupas como bermudões e calças folgadas⁷². Muitos(as), inclusive, tentam encontrar nas manifestações culturais e práticas esportivas, oportunidades para se afastarem das privações sociais a que são submetidos(as) nas favelas, com a finalidade de sofrerem menos preconceito e discriminação.

Muitas vezes a figura do mano é associada à criminalidade, embora haja criminosos provenientes de todas as classes sociais. Isso porque se costuma associar crimes como assaltos e tráfico de drogas à figura do rapaz negro e pobre, que, segundo o pensamento determinista, racista, elitista e meritocrático, é uma pessoa mau por natureza e tem preguiça de buscar qualidade de vida por meios legais. Sendo assim, a visão errônea de que direitos humanos são “direitos dos manos” é preconceituosa e envolve a questão da desigualdade social no país.

Ao lado dessa discussão, encontra-se outra relacionada à origem da associação entre direitos humanos e defesa somente de criminosos, envolvendo a história recente vivenciada pela sociedade brasileira: o período pós ditadura civil-militar. Mesmo sendo a violência e a criminalidade problemas constantes, que assumem características singulares de acordo com o contexto e com as formas em que se manifestam, chama a atenção, por sua importância política, o cenário de embate entre a realidade violenta, o processo de redemocratização, e os discursos sobre direitos humanos da década de 1980 no Brasil. De reivindicação democrática central no processo da chamada abertura política – defendida amplamente por diversos setores da sociedade –, os direitos humanos foram transformados, no contexto de discussões sobre a criminalidade, em privilégios de bandidos a serem combatidos por aqueles que se consideravam “homens de bem”.

A fim de se analisar como essa transformação foi possível, utilizamos os estudos de Caldeira (1991), Benevides (2007b) e Viola (2010).

Faz-se necessário, primeiramente, compreender que a noção de direitos foi primordial no debate político do período posterior à ditadura civil-militar, e adquiriu significados distintos, à medida em que eram associados a diferentes práticas sociais. Assim, a partir de meados dos anos 1970, e sobretudo durante os anos 1980, houve uma expansão dos direitos políticos e sociais, com a ênfase nos direitos humanos, já que a situação envolvia a tortura e a prisão

⁷² Informações a respeito dos gostos e usos disponíveis em: <<http://consciencia.blog.br/2014/02/sobre-o-uso-da-expressao-direitos-dos-manos-por-opositores-dos-direitos-humanos.html#.WO-PENLyIU>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

política, a atuação de movimentos sociais, e, também, lutas pelos direitos à saúde, à moradia, ao transporte, à habitação, à iluminação pública, ao uso de creches, entre outros. Como aponta Caldeira (1991, p. 163):

A expansão dos direitos levada a cabo pelos movimentos sociais a partir de meados dos anos 70 tem, assim, três características básicas. Em primeiro lugar, os novos direitos eram basicamente direitos coletivos, pois as reivindicações eram feitas por uma comunidade — que no processo político afirmava uma identidade comum — e para o conjunto de seus membros. Não se tratava da expansão de direitos individuais. Conseqüentemente, e esta é a segunda característica, a reivindicação de direitos deu-se no interior e foi instrumento de uma organização das camadas populares e de grupos minoritários sem precedentes na história brasileira. Não apenas vários direitos foram qualificados e reconhecidos nesse processo, mas as camadas populares e as minorias foram, através de suas organizações, legitimadas como atores políticos. Finalmente, como em geral se tratava de direitos sociais, a instituição básica de referência no processo de expansão dos direitos era o governo (poder executivo), que passou a responder às novas demandas.

Em virtude dessas características de defesa das minorias, nos últimos anos as noções de direitos e de direitos humanos confundiram-se, e passaram a ser tratadas como expressões sinônimas. No entanto, a associação, nesse mesmo período, dos direitos humanos a direitos que defendem apenas delinquentes, revelou, por um lado, os significados conflitantes e os limites postos à expansão dos direitos na sociedade brasileira e, por outro lado, revelou o impasse político a que foram levados os defensores dos direitos humanos em meio a esse cenário.

Ocorre que o país enfrentava o aumento da criminalidade e da violência⁷³, e, com isso, as penitenciárias iam ficando cada vez mais cheias e em condições desumanas. Então, ao passo que surgiam debates sobre a proteção dos direitos humanos dos prisioneiros comuns⁷⁴, surgiam, também, argumentações e manifestações de opositores à defesa dos direitos humanos. Diversos atores sociais estiveram envolvidos no debate: de um lado, em defesa dos direitos humanos, estavam a Igreja Católica, comissões de direitos humanos, partidos e grupos de centro-esquerda e esquerda; do outro lado, encontravam-se representantes da polícia (que se tentava reformar naquele momento), políticos de direita e alguns órgãos dos meios de comunicação de massa, sobretudo os programas radiofônicos especializados em notícias policiais.

De acordo com Caldeira (1991), a organização argumentativa do primeiro grupo, isto é, dos defensores dos direitos humanos, voltava-se para os direitos coletivos e especialmente para a lógica estritamente política de oposição ao regime militar: defesa dos prisioneiros políticos. Porém, tais referências argumentativas não podiam ser facilmente transpostas para o caso dos

⁷³ Em especial, a cidade de São Paulo, local em que a campanha em defesa dos direitos humanos para prisioneiros comuns, bem como a sua contestação, articularam-se publicamente no momento em que a cidade de São Paulo apresentou seus maiores índices de criminalidade violenta das últimas duas décadas, ou seja, durante o período 1983-1985, conforme Caldeira (1991).

⁷⁴ A expressão “prisioneiros comuns” foi utilizada para referir-se àquelas pessoas que de fato haviam cometido um crime e não eram prisioneiros políticos.

prisioneiros comuns – aqueles que de fato haviam cometido um crime e não eram prisioneiros políticos –, ocasionando uma certa fragilidade no convencimento da população, movida pelo medo e pela insegurança, principalmente em meio à discussão promovida pelos opositores.

Se, pois, os prisioneiros não podiam naquele momento serem integralmente respeitados como cidadãos⁷⁵, que fossem respeitados por serem humanos. Era essencial que se resgatasse nas argumentações o real sentido dos direitos humanos: “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana”, o qual incide no próprio direito à vida (ONU, 1948). O PNEDH e as DNEDH, enquanto documentos que orientam a educação em direitos humanos no país, reafirmam o fundamento de respeito à vida e ao direito de viver em condições dignas, sendo esses documentos, portanto, contrários à visão pejorativa atribuída aos direitos humanos, quaisquer que sejam os argumentos atuais dos opositores.

Ainda procurando compreender a associação dos direitos humanos à defesa unicamente de criminosos, destaca-se os meios de comunicação de massa, os quais, no contexto de debate do período pós-regime militar, tiveram um papel importante na articulação da campanha contra os direitos humanos. Não obstante houvesse a variação na abordagem de cada assunto relacionado aos direitos humanos por parte da mídia – desde o uso de linguagem jurídica até a ênfase em notícias de corpos mutilados, por exemplo –, em todos os contextos exagerava-se na sensação de insegurança e violência relacionadas à criminalidade. Como se lê em Marques, Pessotti e Féres (2014, p. 76):

A falácia existente de que os direitos humanos servem única e exclusivamente para defender criminosos e seus atos começou a se difundir no Brasil no início dos anos 80, através de programas de rádio e tabloides policiais. Era vivido o início da pós-ditadura, e os conservadores promoviam tais programas sensacionalistas para mostrar que o novo governo instaurado não conseguiria conter a criminalidade.

Viola (2010) também salienta o papel da grande mídia nessa conjuntura histórica, não só no que diz respeito à associação dos direitos humanos à defesa de criminosos, mas, também, no que diz respeito à identificação dos próprios defensores de direitos humanos como bandidos, e defensores de bandidos e de marginais, identificação essa que ainda persiste no senso comum da população, conforme também aponta Benevides (2007b).

Tavares e Moraes Filho (2010, p. 137-138), ao dissertarem sobre a educação midiática, destacam que o contexto brasileiro dos dias de hoje ainda apresenta dificuldades na garantia do direito à comunicação para a população, e muitos jornais, rádios e televisões têm atuado sem

⁷⁵ A campanha foi promovida em defesa de pessoas que não eram militantes políticos, cujo "crime" era discordar dos donos do poder. Tratava-se de pessoas que tinham de fato cometido algum tipo de crime e, portanto, naquele momento, tinham sua cidadania restringida. Nesse caso, ou seja, de pessoas com culpa comprovada e cumprindo pena, a situação criminosa não era questionável, e a condição de cidadania não era plena.

compromisso integral com os direitos humanos, ocasionando uma “[...] relação desigual entre educação e mídia, já que os meios atuam como veículos de estímulo à reprodução de estereótipos, solidificação de preconceitos, disseminação de atitudes racistas”, entre outras violações, enquanto deveriam concorrer para a consolidação de uma cultura de direitos humanos no país. Como resposta a orientações internacionais, essa discussão foi sendo introduzida na agenda governamental e, hoje, o país conta com ações programáticas específicas sobre o vínculo necessário entre comunicação e educação, as quais encontram-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a).

Julgamos que todos esses fatos históricos retratados trouxeram ideias pejorativas que persistem no pensamento de muitos(as) brasileiros(as). Fatos esses que, mais uma vez, incidem na questão da desigualdade social. Afinal,

[...] se a denúncia de tortura e prisões ilegais e a defesa da anistia aos prisioneiros políticos em nome dos direitos humanos tinham ajudado a derrubar o regime militar, a denúncia das mesmas irregularidades e a defesa dos direitos humanos para os prisioneiros comuns serviram para abalar seriamente aquelas mesmas instituições e pessoas que haviam articulado as duas defesas. [...] Tratava-se, em parte dos casos pelo menos, de *peessoas das camadas pobres*, designadas como prisioneiros "comuns" [...]. (CALDEIRA, 1991, p. 165-166, grifo nosso).

A oposição aos direitos humanos associava-se a um diagnóstico sobre desordem social, esta entendida como uma ideia de mudança social, já que se tentava reformar a polícia acostumada ao arbítrio do regime militar e se atribuía ao próprio Estado o papel de gerador de novos direitos para os menos favorecidos. Assim, as falas provindas dos opositores sobre a violência e a insegurança sugeriam uma preocupação com o rompimento de um equilíbrio, com a mudança de lugares sociais e, portanto, de privilégios para as classes dominantes. Sugestões de como recuperar essa “ordem ameaçada” passaram a surgir, como a privatização dos meios de prevenção da violência e a defesa, cada vez com maior veemência, do uso da força física contra os prisioneiros e criminosos. Como expressa Caldeira (1991, p. 172):

Do ponto de vista das elites, a ênfase na necessidade de uma melhor segurança, geralmente privada, parece ser uma resposta ao que elas sentem como sendo uma invasão indevida da cidade e do espaço da cidadania pelas camadas populares e pelas minorias. Mas talvez o que deva ser notado é que não se trata apenas de uma reação negativa, que repele algo. Há aí algo de produtivo, há uma tentativa de criar novas alternativas de ordem, em que se mantenham de outro modo os privilégios, já que o Estado – que aceitou os movimentos sociais e quis implantar novos direitos – não parece estar cumprindo tão bem esse papel. Trata-se de criar novas ordens privadas – já que uma ordem global não parece ser mais exequível – onde seja possível manter os privilégios de classe. [...] Se não é possível o mesmo grau de exclusão que existia antes, que pelo menos se criem espaços protegidos de exclusão, onde os iguais se sintam seguros [...]. É por esse caminho que segurança vira sinônimo de exclusão, de distinção, de *status*.

Os argumentos de que direitos humanos são “privilégios de bandidos” trazem consigo, pois, a noção de segurança não só enquanto ausência de crime, mas enquanto distância social (e esta pressupõe uma ordem excludente). Triste é o fato de que, enquanto a sociedade fechar os olhos contra as arbitrariedades e violências praticadas contra os que consideram ser os “manos” e as “minas”, será muito difícil pensar na consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática no Brasil.

Em virtude da desigualdade social, tão presente na sociedade brasileira, falas como a desta professora entrevistada são comuns:

Eu acho que tem a legislação e tudo, mas nem sempre é cumprido “né”... nem sempre tudo é do jeito que tem que ser “né”... é o que a gente... é um direito que nós temos e que... na verdade eu não sei (risos) é um direito que a gente tem, mas nem sempre a gente tem, não é verdade? (E4, MARIA, 2016).

Percebe-se uma certa incredulidade quanto aos direitos humanos, pois, embora muitos deles tenham sido incorporados na legislação brasileira, o quadro de violação é diário. Nesse diapasão, para concluir, citamos Rabenhorst (2008, p. 59): “[...] nossas ações e omissões têm consequências na vida dos outros seres humanos e os interesses e preferências dos outros contam do mesmo modo que os nossos”. Sendo assim, por mais que muitos(as) brasileiros(as) – dentre eles(as) profissionais da educação – tenham uma ideia negativa sobre os direitos humanos, a (des)construção e vivência de seu conceito e sentido é sempre necessária, inclusive (e principalmente) por meio da educação, seja ela formal, informal, ou enquanto formação continuada.

5.3.4 Educação em direitos humanos como meio de busca àquilo que beneficia o ser humano

De acordo com Rabenhorst (2008, p. 51), a ideia de direitos pode ser justificada tanto a partir de uma ordem jurídica, quanto a partir de uma ordem moral, dando origem, portanto, a duas classes de direitos: os direitos legais e os direitos morais. Os direitos humanos, concebidos como o “[...] conjunto de faculdades e instituições que buscam tornar possíveis as condições básicas de existência e coexistência dos seres humanos”, são, simultaneamente, direitos legais e direitos morais⁷⁶. A justificação dos direitos humanos, em virtude desta dupla classificação, acontece por elementos jurídicos e, também, por uma natureza moral, sendo que esta última apoia-se, juntamente com o argumento da dignidade humana, na tentativa de identificação de necessidades básicas comuns a todos os seres humanos.

⁷⁶ Direitos legais são demandas reconhecidas por uma lei positiva (nacional ou internacional), reivindicáveis diretamente ao Estado e suas instituições. Direitos morais, em contrapartida, são pretensões que os indivíduos possuem independentemente da existência de uma lei que os explicita.

As falas das professoras que permitiram a constituição desta quarta categoria apontam para a justificação moral dos direitos humanos, na medida em que resgatam a ideia de direitos humanos como busca àquilo que faz bem e que, por consequência, permite a satisfação de necessidades básicas. Duas das professoras entrevistadas assim se expressaram: “eu acho que educação em direitos humanos é quando você ensina a criança a buscar aquilo que faz bem.” (E3, JÚLIA, 2016). “Direitos humanos seria tudo o que... o acesso a tudo o que faça bem, tudo o que pode permitir o bem-estar de um ser humano.” (E8, SELMA, 2016).

Ao estudar as necessidades básicas humanas, Rabenhorst (2008, p. 57) faz uso de diferentes pontos de vista sustentados por alguns teóricos e chega à conclusão de que:

[...] existem necessidades básicas objetivas e universais, que funcionam como condições prévias para a ação e a interação humanas, em qualquer quadro cultural, que são exatamente a saúde e a autonomia. A não satisfação delas se configura como um dano irremediável, vez que isso impede a própria existência dos agentes ou impossibilita a formulação e o alcance de qualquer objetivo ou meta.

Dessa forma, justamente por serem fundamentadas pelo pressuposto de igualdade universal da pessoa humana, as necessidades básicas justificam a atribuição de direitos morais. Como coloca Rabenhorst (2008, p. 59), “afinal, os seres humanos não são autossuficientes, mas necessitam de ajuda para a consecução de uma vida digna e autônoma”. A partir desse ponto de vista, facilmente a meritocracia, proveniente do pensamento liberal, apresenta-se como uma falácia: “os seres humanos não podem exercer ações livres, perseguir fins ou optar por um determinado curso de atuação se determinadas pré-condições não são respeitadas.” (p. 59). Nesse sentido, para que homens e mulheres possam guiar suas vidas, é preciso que necessidades básicas sejam devidamente satisfeitas.

Atender às necessidades básicas dos seres humanos significa proteger e promover ações que garantam a vida e a autonomia. Se a compreensão dos direitos humanos perpassa pelo entendimento sobre o que significam as necessidades humanas básicas, as biológicas e as sociais, então essa compreensão volta-se para a satisfação humana, considerando o ser humano em sua integralidade. É preciso, pois, ao analisar tais questões, lembrar que a noção de integralidade ainda não é plenamente cumprida em muitos países, especialmente no Brasil – um país que carrega a marca da injustiça social, da pobreza e da desigualdade.

Devido ao fato de que existe uma relação íntima entre os direitos coletivos de natureza social e as necessidades básicas, além de conceber os direitos humanos como aquilo que leva ao bem-estar, as professoras também destacaram, nas falas que se encontram nesta categoria, direitos sociais como saúde e educação:

A educação nessa parte de direitos humanos é a garantia mesmo, a garantia da criança estar na escola, dela ter condições de estar ali no direito digno, sabe, não faltando as coisas, então não faltar recursos para ela, ela vir para a escola. (E10, LORENA, 2016).

Educação é um direito humano, é um direito básico. A criança que não consegue ter uma vida escolar, educação, ela vai sentir isso lá na frente. Direitos humanos é tudo aquilo que você pode usar para viver bem, são direitos básicos para você viver bem, viver melhor, eu acho que direitos humanos seria moradia, saúde, educação, lazer... o ser humano que tem tudo isso tem grandes chances de ser feliz, de viver bem. (E15, LAURA, 2016).

Essas falas representam a comum relação que as pessoas estabelecem entre direitos humanos e direitos sociais e econômicos. A respeito desse assunto, Benevides (2007b) afirma que, quando os direitos humanos já estão reconhecidos e já foram proclamados oficialmente – na Constituição Federal (CF/88) e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Disso decorre o traço de indivisibilidade e irreversibilidade desses direitos:

São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais [...]. (BENEVIDES, 2007b, p. 339).

A autora dá continuidade à explicação com a seguinte frase: “*não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta.*” (BENEVIDES, 2007b, p. 339, grifos nossos). Em outras palavras, não é aceitável que os direitos humanos, em seu caráter de indivisibilidade, continuem a ser legitimados pelo poder público somente por sua face relativa aos direitos civis e políticos, enquanto os direitos econômicos, sociais e culturais são violados, acentuando cada vez mais a triste realidade da pobreza, especialmente no Brasil, país que, por meio do Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, reafirmou seu compromisso com os direitos econômicos, sociais e culturais, a partir das seguintes palavras: “Art. 1º O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.” (BRASIL, 1992).

É oportuno mencionar que a teoria das necessidades básicas passa a ser um importante instrumento na análise da pobreza, pois ela permite outra interpretação desse fenômeno. No senso comum, costuma-se identificar a pobreza apenas com os aspectos de subsistência, ou seja, pobre é aquele que não dispõe de bens primários essenciais. No entanto, a teoria das necessidades básicas identifica como pobreza cada uma das necessidades não satisfeitas, sejam elas de subsistência, cultura, proteção, conhecimento, entre outras. Com efeito, pobreza não é apenas penúria, mas é, sobretudo, não conseguir alcançar a condição de sujeito capaz de

governar sua própria vida (DEMO, 2003), ou, sintetizando os argumentos de Sen (1999), pobreza é não ter, mas é também estar impedido de ser.

De acordo com Sen (1999), deve-se diferenciar dois conceitos fundamentais de pobreza: o primeiro deles, denominado pela autora como *capabilities*, designa as possibilidades que o ser humano tem de realizar seus objetivos, de levar a vida que deseja; o segundo, denominado *functionings*, refere-se aos modos de ser e agir que determinam o “poder ser” e “poder fazer” de um sujeito. Tal distinção possibilita a construção de uma nova noção de justiça social e igualdade, pois pauta-se nas noções de pobreza absoluta e pobreza relativa. Nas palavras de Tosi (2008, p. 78, grifo do autor):

Com base nesta perspectiva, um conjunto de teorias propõe o conceito de *igualdade das capacidades*: defendem a tese de que, na distribuição de bens, não é suficiente um critério de justiça, mas é preciso considerar uma certa concepção de bem e de vida boa. Elas definem a igualdade sobretudo como exercício de algumas capacidades [...] que podem ser resumidas em três grandes esferas: capacidades necessárias a uma boa vida fisiológica, a uma boa vida racional ou razoável e a uma boa vida relacional.

À guisa de conclusão, pode-se dizer que as concepções do professorado que se encaixam nessa quarta categoria, além de permitirem a discussão sobre diversos assuntos, dentre os quais (brevemente aqui tratados), a teoria das necessidades básicas, a pobreza e a igualdade, são as concepções que mais se aproximam das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos, os quais apresentam os direitos humanos como elemento de busca ao que faz bem ao ser humano, na medida em que reconhecem a dignidade humana e o bem-estar humano como princípios primordiais. Ademais, a dignidade humana aparece como primeiro fundamento da EDH na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos.

Importa, por fim, compreender que os direitos humanos não são meras diretrizes criadas para toda a população mundial, mas existem para assegurar condições de vida dignas, condições essas que precisam atender às necessidades humanas em uma acepção ampla, como discute Sen (1999). Eis, contudo, o grande desafio da contemporaneidade: não é possível pensar em um mundo em que todos vivam de maneira digna e justa sem que se estabeleça algum critério de igualdade nos diversos âmbitos da sociedade, mas, mesmo que já tenhamos caminhado nessa direção, “o que falta, e não é pouco, é identificar a política [e a organização econômica] capaz de realizar essa igualdade.” (TOSI, 2008, p. 81).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à formação da pesquisadora em direitos humanos durante os anos de graduação em Pedagogia, e devido, sobretudo, à ascensão do tema da educação em direitos humanos nos debates acadêmicos e nas políticas públicas governamentais, estaduais e municipais, esta pesquisa teve por objetivo geral: verificar quais as concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos. Procuramos responder às seguintes questões orientadoras do processo de investigação: quais as concepções acerca da educação em direitos humanos que possuem professores(as) de Educação Infantil, em uma escola pública municipal da cidade de Marília? Tais concepções vão ao encontro das propostas e políticas para a educação em direitos humanos presentes em documentos oficiais e na bibliografia selecionada?

Utilizamos, portanto, uma fundamentação teórica que pode auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa a partir de fatores intimamente relacionados entre si: alguns dos aspectos da construção histórica dos direitos humanos; algumas contradições que impedem a sua efetivação na vida das pessoas; conceitos ligados à democracia e à cidadania; a fundamentação e as políticas públicas de educação em direitos humanos; a importância da formação de professores(as) em direitos humanos; e, também, a importância da inserção dos direitos humanos desde a Educação Infantil.

Este texto busca uma aproximação ao significado de se educar em direitos humanos e para os direitos humanos, em consonância com a perspectiva contemporânea desses direitos. Pretendemos possibilitar o conhecimento de que as conquistas e avanços, dos quais desfrutamos nos dias atuais, estão imbricados com histórias de lutas e resistências, e partimos do entendimento de que o campo educacional tem como atributos a produção, sistematização e difusão dos conhecimentos historicamente acumulados, mas, para além de tais funções, possui o papel de formação para a cidadania plena, tendo em vista o fortalecimento da democracia e, também, a afirmação de uma cultura de direitos humanos. A educação em direitos humanos, pois, fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo: a formação ética atém-se a preceitos subjetivos, como a liberdade, justiça, paz, igualdade, reciprocidade e dignidade da pessoa humana; a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles sejam capazes de defender os interesses da coletividade.

É possível afirmar, de modo geral, que as professoras e o professor que constituíram o quadro de sujeitos de pesquisa expressaram em suas falas concepções de educação em direitos humanos que se confundem com o conceito que possuem sobre direitos humanos. Portanto, o foco das falas não esteve em processos de formação escolar, conforme lhes foi solicitado, mas em opiniões relacionadas aos direitos humanos de forma ampla, envolvendo os campos jurídico, político e social, para além do campo educacional. Os resultados do estudo indicaram que as noções de direitos humanos constituídas pelo professor e pelas professoras em questão relacionam-se a questões político-sociais, além de apontarem para a dimensão da formação ética, e referenciam um processo errôneo de reconhecimento dos direitos humanos como direitos que não deveriam proteger a todos e todas. É possível afirmar, também, que as concepções de direitos humanos, democracia e cidadania das profissionais e do profissional entrevistadas(o) estão permeadas pela ideologia dominante: os direitos humanos confundem-se com os próprios direitos, a democracia limita-se ao modelo de representação, e a cidadania aproxima-se mais da ótica passiva do que da ativa.

Destacamos que os resultados desta pesquisa apontam para duas grandes categorias, as quais foram incorporadas aos objetivos específicos iniciais: a) a formação docente; b) a ideia de criança e de infância que possuem as professoras e o professor entrevistadas(o). O quadro que emerge das falas de tais profissionais aponta que as concepções de educação em direitos humanos que possuem são as do senso comum, distanciam-se de qualquer ideia formal, e realçam o quanto o professorado necessita de formação continuada, já que não receberam formação inicial adequada nessa área. Cabe ressaltar, aqui, portanto, que a pesquisadora tem intenção de aprofundar essa categoria em sua tese de Doutorado. Ao lado dessa questão, está o fato de que os resultados são decorrentes da noção de criança e de infância que esses profissionais carregam (a criança como ser inocente, ou corrompido pela sociedade, e a infância como pureza, ou como momento de moralização), a qual choca-se com a visão contemporânea de infância, de criança, e de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), discutidas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b, 2009c), apresentam a definição de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Na mesma direção, o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998), afirma que “a concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

Tais políticas públicas norteadores da primeira etapa da Educação Básica também apresentam a defesa da democracia e dos direitos humanos. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca que, para que a Educação Infantil cumpra plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, necessita atingir alguns objetivos, dentre os quais está o seguinte:

[É preciso] considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2009b).

Assim, podemos dizer que as falas das docentes e do docente entrevistadas(o) vão de encontro com a produção do conhecimento e com os documentos oficiais que versam sobre a infância, sobre a criança e sobre a Educação Infantil.

Podemos considerar, ademais, em resposta aos objetivos específicos que inicialmente guiaram esta pesquisa, que, de maneira geral, as concepções acerca da educação em direitos humanos que possuem as professoras e o professor distanciam-se do referencial teórico, e do discurso presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No âmbito das produções acadêmicas e das políticas públicas, geralmente a concepção de educação em direitos humanos defendida fundamenta-se na formação de sujeitos de direitos. A ideia consiste em mobilizar processos pelas condições materiais, em nível pessoal e coletivo, para a exigência e prática dos direitos, ou seja, consiste no engajamento em movimentos sociais que estejam comprometidos com as garantias de acesso a uma vida mais digna.

Quanto à primeira categoria encontrada a partir das falas das(o) entrevistadas(o), ou seja, à concepção de EDH como formação cidadã na acepção clássica, podemos concluir que há um distanciamento em relação aos documentos oficiais e à bibliografia selecionada porque a visão presente nesses documentos é a de cidadania ativa.

No que diz respeito à segunda categoria (educação em direitos humanos relacionada a valores), as políticas públicas e a literatura também ressaltam princípios axiológicos, tanto que uma das categorias que surgiu na análise documental foi denominada “educação em direitos humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes”. No entanto, os dizeres proferidos sobre a dicotomia entre ensinar e educar deixam claro que existe uma contradição entre o que as(o) entrevistadas(o) disseram à pesquisadora, e o que realmente pensam sobre o trabalho com valores na Educação Infantil.

Sobre a terceira categoria, isto é, a concepção de educação em direitos humanos vista sob uma perspectiva pejorativa, podemos concluir, sem sombra de dúvidas, que as falas que

constituíram essa noção estão muito distantes da bibliografia selecionada, e das bases presentes nos documentos oficiais que orientam a EDH.

Por fim, no que se refere à quarta categoria (educação em direitos humanos como busca àquilo que beneficia o ser humano), concluímos que esta foi a única perspectiva compatível com a literatura e com as políticas públicas de educação em direitos humanos. Cabe mencionar, entretanto, que na Tabela 2⁷⁷ o índice “acesso ao que faz bem ao ser humano” representa apenas 9,1% dos discursos sobre a educação em direitos humanos⁷⁸, ou seja, esta categoria, embora tenha se aproximado da bibliografia e dos documentos oficiais, tem pouca força diante de tudo o que foi dito pelas professoras e pelo professor sobre os direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos.

As análises dos dados coletados também permitem inferir que as profissionais e o profissional da educação possuem consciência da importância de um trabalho pedagógico que contemple os direitos humanos, embora tenham apontado dificuldades em realizá-lo na prática, principalmente devido à falta de formação adequada acerca do tema. Alguns tiveram acesso apenas a ações pontuais e atividades isoladas relacionadas aos direitos humanos, enquanto a maioria afirmou não ter recebido formação alguma. A expressão “não sei” em relação ao ato de se educar em direitos humanos apareceu de forma significativa, levando à reflexão, mais uma vez, sobre a necessidade de oferta de formação continuada a essas profissionais e a esse profissional, bem como a todos(as) os(as) professores(as) da rede municipal de ensino, tendo em vista as demandas das políticas públicas governamentais⁷⁹ e da política pública municipal⁸⁰, voltadas para os direitos humanos.

Este trabalho teve como propósito ouvir os profissionais da educação, pois acreditamos que os(as) professores(as), ao se identificarem como pertencentes à classe trabalhadora, e ao perceberem o valor político-social das práticas pedagógicas escolares, poderão dar significativas contribuições para a construção de uma outra sociedade, que esteja alicerçada sobre os valores democráticos e da dignidade humana. É importante que compreendam, sobretudo, o contexto histórico do capitalismo e do papel que o educador e a educadora

⁷⁷ Consultar página 139.

⁷⁸ Vale lembrar, neste momento, o processo que permitiu a constituição das categorias: de todo o conteúdo passível de análise retiramos índices (temas e/ou palavras que se repetem, revelando certo grau de importância na mensagem), os quais possibilitaram a elaboração de indicadores e, da diferenciação e agrupamento desses indicadores, é que surgiram as categorias. Portanto, os índices que fazem parte da Tabela 2 são temas e/ou palavras retirados diretamente dos discursos transcritos.

⁷⁹ Como o Programa Nacional de Direitos Humanos em suas três versões (BRASIL, 1996, 2002, 2010), e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em suas duas versões (BRASIL, 2006a, 2013a).

⁸⁰ Trata-se do Programa Municipal de Direitos Humanos (MARÍLIA, 2004).

desempenham na configuração hegemônica do poder, para que, então, auxiliem no combate aos mecanismos de dominação. Como adverte Brabo (2005, p. 122):

[...] é premente, para os cursos de formação de professores[as], uma cultura política efetiva que conduza ao exercício da cidadania. Isto porque, como poderá a professora, que é principal agente do processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre seu trabalho e orientá-lo para a real formação do cidadão [e da cidadã]? Se ela não reconhecer o sentido político da escolaridade básica, poderá orientar seus alunos [e alunas] a fazerem uma leitura consciente e crítica da sociedade?

Temos clareza sobre o fato de que na sociedade capitalista neoliberal a afirmação dos direitos humanos é complexa e polêmica, envolve contradições, avanços e limites. Somente com muita tenacidade, determinação e firmeza é que os embates sociais poderão se aproximar da concretização do “nunca mais”, ou seja, promover o sentido histórico e resgatar a memória, em lugar do esquecimento (CANDAU et al., 2014). Entendemos, sobretudo, que a mudança cultural na sociedade não é uma tarefa fácil, muito menos na escola, por ser esta uma invenção daquela, e estar predisposta às suas determinações. A educação é, por sua própria natureza, uma prática social dialética, que está, portanto, permeada pela contradição.

Outras reflexões acerca do Estado capitalista somam-se às anteriores: os direitos humanos fazem parte do contrato social, isto é, os membros de uma sociedade reconhecem a legitimidade e força de um governo, e confiam a ele a proteção de seus direitos naturais – pois anteriores e superiores à lei –, incluindo liberdades individuais, direitos sociais de fruição individual e coletiva, e ainda os direitos coletivos da humanidade. Esse governo, porém, é inerente a uma organização social classista e desigual, que dificulta (e em muitas visões impede) a garantia de direitos humanos e o igualitarismo democrático. Foi pensando-se nessas questões que trouxemos, neste texto, os escritos de Bobbio (2005, 2015), que afirma a existência de mecanismos de alargamento da democracia direta, e a complementaridade entre democracia e socialismo como meio para se atingir a igualdade econômica e social, diminuindo-se a violação de direitos humanos. A complexidade do assunto leva-nos ao não aprofundamento dessas questões neste texto, visto que demandam um espaço maior de discussão e reflexão teórica, mas é importante reiterar nosso posicionamento diante da educação em direitos humanos: partimos da perspectiva histórico-crítica, referenciada principalmente por Saviani (2005, 2008), para o qual a pedagogia deve ser contra-hegemônica. Assim, é imprescindível ressaltar a necessidade de resistência diante do Estado capitalista, que estruturalmente apresenta mecanismos de opressão.

Longe de esgotar as questões levantadas, este trabalho procurou chamar a atenção para a importância de se educar em direitos humanos desde a Educação Infantil, isto é, para a etapa da Educação Básica que permite a primeira socialização da criança fora do ambiente familiar.

As noções construídas, ainda nos dias de hoje, sobre a infância e sobre a educação institucional para crianças pequenas carregam marcas do passado, estas caracterizadas pela desigualdade social, pelo assistencialismo e pela ideia de que a família constitui a matriz principal do ato de educar. A partir de tais considerações, apresentamos ao longo desta dissertação possibilidades de introdução da educação em direitos humanos na primeira infância, destacando o empoderamento de grupo, as decisões coletivas como exercício de cidadania, a educação contra a barbárie, e três valores fundamentais a serem estimulados nas crianças: a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade.

Como considerações finais, resgatamos a discussão feita na análise da terceira categoria formada a partir dos discursos do professorado: em virtude das características de defesa das consideradas minorias, na década de 1980 as noções de direitos sociais e de direitos humanos confundiram-se, e passaram a ser tratadas como expressões sinônimas. Entretanto, vivenciamos a associação, nesse mesmo período, dos direitos humanos a direitos que defendem apenas criminosos, fato que revela os limites postos à expansão dos direitos humanos na sociedade brasileira. Resgatamos essa discussão para salientar, neste estudo, que, nos dias de hoje, principalmente a partir do ano de 2015, os direitos humanos vêm sofrendo muitos ataques, sobretudo direcionados por grupos conservadores de direita, e por algumas pessoas que apoiam-se em crenças religiosas. Quais avanços tivemos em relação à resistência aos direitos humanos desde as últimas décadas? Quanto ainda necessitamos avançar? Essas são duas dentre as inúmeras questões que temos feito para pensarmos em meios de mudança cultural. A luta continua.

A materialização discursiva da pesquisa apresentada nesta dissertação, que sintetiza os estudos realizados pela pesquisadora, podem (e devem) ser submetidas como um todo a um processo de crítica, processo este que precisa, necessariamente, incluir aquelas pessoas que são os sujeitos da reflexão proposta (educadores e educadoras). Certamente este estudo possui limites, principalmente em relação às generalizações as quais se chegou. A problemática estudada pode ser analisada por meio de diferentes enfoques, além de ser preciso considerar as dificuldades e limitações do próprio momento histórico de pesquisadora em formação.

Reiteramos, contudo, que este trabalho está entre as poucas pesquisas realizadas na área da educação em direitos humanos no Brasil, como pode-se observar na Tabela 1⁸¹, portanto reúne condições para contribuir em estudos acadêmicos posteriores, bem como apresenta discussão teórica que pode auxiliar na prática docente.

⁸¹ Consultar página 19.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estud. - CEBRAP (Online)**, n. 86, p. 5-20, 2010.

_____; CARDIA, N. A Universidade e os direitos humanos. In: MARCÍLIO, M. L. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade**. São Paulo: USP, 2008. p. 92-112.

ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

AFFONSO, D.; SEDREZ, M. L. da C. Introdução: Educar em direitos humanos: Um desafio. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 9-16.

AITHAL, V. **Empowerment and Global Action for Women: Theory and Practice**. 1999. Disponível em: <<http://pdfind.com/empowerment-and-global-action-of-women/>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALBUQUERQUE, M. Z. de. Cidadania comunicativa: direitos humanos no espaço digital. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 128-142.

ALBUQUERQUE, P. P. de. Os direitos humanos na contemporaneidade – da igualdade à diversidade: limites e possibilidades. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011. p. 98-107.

ALLEN, A. **Feminist Perspectives on Power**. 2005. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/feminist-power/#Bib>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

ALVES, J. A. L. A atualidade e retrospectiva da Conferência de Viena sobre direitos humanos. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 53, p. 13-66, jun. 2000.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AMARAL, L. **Conhecendo a Deficiência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. p. 11-30.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os Direitos Humanos na Sala de Aula: A ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAUJO, J. C. S. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARELARO, L. R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira. Algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do FUNDEF - Relatório MEC.” In: DOURADO, L. F. **Financiamento da educação básica**. São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 30-51.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **O que é Política?**. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras S.A, 1998.

_____. **Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

AZAMBUJA, D. **Teoria Geral do Estado**. 38. ed. São Paulo: Globo, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASOMBRÍO, C. **Educación y ciudadanía: la educación en derechos humanos em América Latina**. Santiago: CEAAL, 1991.

BAUMAN, Z. A universalidade ilusória. In: BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 45-62.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A questão social no Brasil: os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais**. 2007a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/benevides_questao_br_dhesc.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

_____. Cidadania e democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 5-17, 1994.

_____. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul. 1998.

_____. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 43-65.

_____. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: MASCARO, A. L. (Org.). **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior; Faculdade de Direito – Universidade Mackenzie, 2002. p. 115-136.

_____. Dignidade, já! Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004b. p. 34-52.

_____. **Direitos humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b. p. 335-350.

_____. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 224-237, 1996a.

_____. **Educação para a democracia:** Versão resumida de Conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996. 1996b. Disponível em: <http://hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. Prefácio. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-18.

BERNARDES, M. N. Educação em Direitos Humanos e Consolidação de uma Cultura Democrática. In: BITTAR, E. C. B.; TOSSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 201-208.

BITTAR, E. C. B.; TOSSI, G. Introdução. In: BITTAR, E. C. B.; TOSSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, p. 7-9.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Liberalismo e Democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **O Futuro da Democracia:** uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo/Rio Janeiro: Paz&Terra, 2015.

BORBA, J. T. Protagonismo-mundo no século 21: dialética das ideias globais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 15-37.

BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da mulher professora.** São Paulo: Ícone, 2005.

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, 2006a.

_____. 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, 2013a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Decreto n. 591**, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei complementar n. 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 mai. 2017.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – fundef. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em 25 mai. 2017.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer n. 20**, de 9 de dezembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. **Portaria n. 98**, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, 2003.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília: MEC, SEA, 2010a.

_____. **Resolução n. 01**, de 07 de abril de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009c.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I**. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério da Justiça, 1996c.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2002.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III**. Atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010b.

CALDEIRA, T. P. do R. Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? Desventuras da democratização brasileira. **Novos estudos**, n. 30, jul. 1991.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 207-224, jan./abr. 2009.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p.73-92.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Joao Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005 (mimeo).

_____. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 113-140.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

CARDOSO, C. M. Educação infantil em direitos humanos. **Observatório de Direitos Humanos**, Bauru-SP, v.1, n.1, dez. 2009. Disponível em <<http://unesp.br/portal#!/observatorio.ses/biblioteca/artigos-edh/>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

CARVALHO, J. S. et al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 186-205.

_____. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 331-351.

_____. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 469-486.

_____. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 83-105.

CARVALHO, M. E. P. de. et al. **Direitos das mulheres e das pessoas LGBTQI**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

_____; RABAY, G.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-276.

CASA, V. M. **Políticas educacionais no município de Rosana: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do assentamento gleba XV de novembro – um projeto de política social?**. 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

_____; VIEITEZ, C. G. A política neoliberal de despolitização dos antagonismos de classe. **ORG & DEMO**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 1-12, jan./dez. 2006.

DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDUFPB, 2007. p. 29-49.

_____. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DAVIDSON, A.; WEEKLEY, K. Gramsci e os direitos humanos. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 75-90.

DEMO, P. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SANTANA, R. M. dos. et. al. (Org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para cidadania na universidade**. Brasília: Síntese Ltda, 2003. p. 31-52.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 121-154, jun. 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

ESTEVIÃO, C. Direitos humanos, justiça e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 25, p. 43-81, 2007.

EUA. **Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia de 1776**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, S.; MONTRONE, A. V. G. Da tolerância à solidariedade: superação necessária ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 2, p. 73-86, jul./dez. 2009.

FINNIS, J. **Lei Natural e Direitos Naturais**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 291-338.

FLORES, H. J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLOWERS, N. Como definir Direitos Humanos em Educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Org.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p. 59-76.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FREIRE, P. **Concepções orientadas do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Actas do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, 2001.

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 83-100.

GAUER, R. M. C. Historicidade dos direitos humanos e fundamentais. **Revista Duc In Altum-Cadernos de Direito**, Recife, v. 4, n. 6, jul./dez. 2012.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1995. p. 9-45.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GUERRA, S. A. Proteção Internacional dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente: os Grandes Temas da Atualidade. In: BITTAR, E. C.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 133-152.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em aberto**, v. 18, n. 74, p. 12-105, jul. 2001.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2007, Florianópolis. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais NPMS, 2007.

HORTA, M. D. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 10-27.

_____. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*. n. 52. São Paulo, fev. 1985.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 59-92.

_____. **História e política de educação pré-escolar no Brasil: uma crítica ao conceito de educação compensatória.** Rio de Janeiro: PUC- Rio, 1981.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 93-118.

_____. Infância e Educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil.** 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011c. p. 269-280.

_____. **Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Por entre as pedras, arma e sonho na escola: leitura e escrita e formação de professores.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. Privação cultural e educação compensatória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 52-62, ago. 1982.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 29-46.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. IN: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225-246.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LOPES, J. J. M. **Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes**. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 10-28.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 59-70.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACIEL, T. S.; SILVA, M. E. F. da.; BRABO, T. S. A. M. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos Feminista e LGBT. **Itinerarius Reflectionis**, Revista Eletrônica da Graduação/ Pós-Graduação em Educação, v. 13, n. 2, p. 2-19, jan./jan. 2017.

MACPHERSON, C. B. **A Democracia Liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCHI, R. C. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-109.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARÍLIA. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. **Programa Municipal de Direitos Humanos**. Marília: Prefeitura Municipal, 2004.

MARINHO, G. **Educar em Direitos Humanos e Formar para a Cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, M. I. F.; PESSOTTI, V. de A.; FÉRES, R. P. Desmistificando os direitos humanos no Brasil. **Revista Científica Eletrônica UniSEB**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 71-78, jan./jul. 2014.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **A questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 167-290.

MEINTJES, G. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007. p. 119-140.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Transversalidade (verbete). In: **DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira** – Educa Brasil. São Paulo: Mídiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MILLER, D. Igualdade e desigualdade. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Edit.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Editoria da versão brasileira por Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 372-375.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, N. **Por que direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONDAINE, M. **Direitos humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

MONTEIRO, A. **A educação em direitos humanos no Brasil**. Conferência apresentada na III Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caxias, 2005.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 15-32.

NASCIMENTO, M. G. C. A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.115-124.

NETTO, M. R. Desemprego, precarização e informalidade: multifaces do neoliberalismo no mundo globalizado. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE RECURSOS NA LUTA CONTRA A POBREZA, 2010, Montes Claros–MG. **Anais do evento**. Minas Gerais: Unieducar, 2010.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xama, 2005. p. 19-39.

NODARI, E. S.; BOTELHO, L. J. O inter-relacionamento entre Educação em Direitos Humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, T. H. R. (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p. 135-156.

OLIVEIRA, R. M. R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004**. n. 1. New York: ONU, 1995. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena: ONU, 1993. Disponível em:

<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-62.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 339-362.

PEREIRA, W. E. N. Do Estado Liberal ao Neoliberalismo. **Interface**, Natal-RN, v. 1, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/download/21331>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PIMENTA, S. G. **Funções sócio históricas da formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau**. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./mai. 2006.

_____. **Democracia, direitos humanos e globalização econômica: desafios e perspectivas para a construção da cidadania no Brasil**. 1999. Disponível em: <www.nave.net/sites/iedc/500anos/flavia.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MACKENZIE. **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito – Mackenzie, 2002. p. 85-110.

PIRES, C. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011. p. 46-57.

POPPER, K. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Unb, 1986.

PROGREBINSCHI, T. Emancipação política, direito de resistência e direitos humanos em Robespierre e Marx. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 129-152, 2003.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

RABENHORST, E. R. Necessidades básicas e direitos humanos. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 51-64.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímole Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAYO, J. T. **Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2004.

REARDON, B. A. Direitos Humanos como Educação para a Paz. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.

RESENDE, V. L. P. **Os direitos sociais como cláusulas pétreas na Constituição Federal de 1988**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito)—Centro Universitário FIEO, São Paulo, 2006.

ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 1977.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSO, A.; ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2014.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

_____. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDUFPA, 2007. p. 457-468.

_____. **Educação em/para os direitos humanos em processos de redemocratização: o caso do Brasil e do Chile**. 2008. 289 f. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

_____. Que significa ser sujeito de direitos?. In: SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. F. (Coord.). **Educação e bullying**. Rio de Janeiro: Novamerica/FA Studio Gráfico, 2012. p. 23-40.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, R. dos. **Afinal, o que são direitos humanos?**. 2007. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/Robson.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-22.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. et al. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 17-32.

SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEN, A. Poor, Relatively Speaking. **Oxford Economic Papers**. v. 35, n. 2, jul. 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado?. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

_____; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SILVA, H. P. de. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SIME, L. Educación, Persona e Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis. In: MAGENDZO, A (Org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 85-100.

SOARES, M. L. Q. **Teoria do Estado: Introdução**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

TAVARES, C. A prática pedagógica em direitos humanos na educação básica. In: EDUECE, ENDIPE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro3.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. A educação em direitos humanos na rede pública estadual:

a experiência da região metropolitana do Recife. **Revista Cadernos de Educação**, n. 5, p. 1-14, 2015.

_____; MORAES FILHO, I. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-156.

TEIXEIRA, B. B. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 145-167.

TOSI, G. (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005.

_____. A igualdade, hoje. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 65-82.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SDHPR, 2012a.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 2ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012b.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015.

VEYNE, P. O Império Romano. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da Vida Privada**. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 19-36.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

_____; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011.

_____; BARREIRA, C.; PIRES, T. V. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 143-156.

WILSON, P. **Um breve olhar sobre a trajetória dos direitos humanos no Brasil no ano de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

WOLKMER, A. C. Marx e a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 48, p. 11-28, jul. 2004.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Toronto: Clacso, 2007. p. 1-13. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

_____; TOSI, G. **O que é educação para a cidadania?**. 2005. Disponível em: <http://giuseppetosi.blog.kataweb.it/giuseppetosi/2005/09/o_que_e_educaca.html>. Acesso em: 18 mar. 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

FASES	PERGUNTAS
1. Introdução	a) Apresentação da entrevistadora; b) Explicação dos procedimentos de entrevista, objetivos da pesquisa e demais esclarecimentos necessários; c) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a)	a) Fale um pouco sobre sua história de vida, sua trajetória pessoal. b) Qual sua formação? c) Fale sobre sua trajetória profissional, suas principais experiências profissionais. d) Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social? Qual? e) Você procura conhecer os seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a)? Como?
3. Concepções de educação, Educação Infantil e de criança	a) Para você, qual é a função da educação? b) Qual é a função da Educação Infantil? c) Qual sua concepção de criança?
4. Concepções sobre a educação em direitos humanos	a) O que você entende por educação em direitos humanos?
5. Conhecimentos sobre direitos humanos	a) O que você entende por direitos humanos? b) Você conhece o processo histórico e/ou o contexto histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos? c) Você conhece os mecanismos de defesa dos direitos humanos? d) Você se lembra de ter recebido formação em direitos humanos durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiência(s).
6. Questões específicas relacionadas à educação em direitos humanos	a) Você acha importante que os direitos humanos estejam presentes na educação básica? Por quê? b) Você acha importante que os professores e professoras recebam formação em direitos humanos? Por quê? c) O que você entende por formação para a cidadania? d) Você acha que o seu trabalho docente contempla os direitos humanos? Por que e como? e) Quais critérios você utiliza para a escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino que utilizará com a turma?
7. Considerações finais	a) Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo, alguma pergunta ou alguma ratificação à nossa entrevista? b) Agradecimentos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. Você se formou em Universidade:

() pública () privada

2. As seguintes questões tratam do seu conhecimento acerca de documentos nacionais e internacionais. Para cada uma delas, marque um “X” na coluna referente a:

- * **SIM**, caso tenha lido o texto do documento integralmente;
- * **POUCO**, caso tenha lido o texto do documento parcialmente;
- * **MUITO POUCO**, caso apenas saiba da existência do documento;
- * **NÃO**, caso nunca tenha ouvido falar do documento.

DOCUMENTOS	SIM	POUCO	MUITO POUCO	NÃO
a) Você conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos?				
b) Você conhece a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos?				
c) Você conhece o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos?				
d) Você conhece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?				
e) Você conhece a Resolução nº 1 do ano de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?				

APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO ANALÍTICO, CODIFICAÇÃO E RECORTE NA ANÁLISE DOCUMENTAL

Legenda

- Unidades de registro (do tipo *tema*)
- Unidades de registro (do tipo *palavra*)/índices
- Unidades de contexto

I. Educação Básica **Concepção e princípios**

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

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e para a democratização da sociedade.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

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

Para que esse processo ocorra, e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Indicadores

- Educação que promove a aprendizagem cognitiva, a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, conhecimentos e habilidades acerca de direitos humanos, o desenvolvimento social e moral;
- Educação para promoção, defesa, reparação das violações de direitos humanos e instauração de uma cultura de direitos humanos, de maneira transversal e dialógica;
- Educação conscientizadora, libertadora, que fomenta a participação, a coletividade, a consciência social crítica, voltada para a cidadania ativa e para a democratização da sociedade;
- Educação em valores, atitudes e comportamentos, para o respeito, diversidade, sustentabilidade, pluralidade, alteridade, liberdade, dignidade, equidade, igualdade.

**APÊNDICE D – INDICADORES RETIRADOS DOS QUADROS ANALÍTICOS
REFERENTES À ANÁLISE DOCUMENTAL**

Seções do <i>corpus</i> documental	Indicadores
Apresentação PNEHDH 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para o conhecimento sobre direitos humanos, com vistas à concretização, afirmação e efetivação dos mesmos; • Educação para efetivação da democracia, cidadania ativa, justiça social e para a consolidação de uma cultura cidadã; • Educação para uma cultura de paz, igualdade, diversidade, respeito, equidade.
Apresentação PNEHDH 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para consolidar uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos; • Educação na perspectiva da inclusão, vida digna e cultura de paz, pautada em princípios, valores e atitudes capazes de propiciar relações de respeito e solidariedade entre os seres humanos. • Educação para transformar as bases sociais e culturais, superar as desigualdades de todas as ordens e formar uma sociedade mais justa.
Introdução PNEHDH 2006/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a defesa, o respeito, a promoção, a valorização dos direitos humanos e reparação das violações; • Educação para a disseminação de valores como a solidariedade, a tolerância, a sustentabilidade, a inclusão e a pluralidade, e também para a afirmação de atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de direitos humanos; • Educação para a promoção de valores cooperativos, participativos, de construção coletiva e de justiça social, voltada para o processo de democratização e de fortalecimento da sociedade civil; • Educação como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos.
Objetivos gerais PNEHDH 2006/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e para construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; • Educação para a constituição de uma cultura de direitos humanos.
Educação Básica: Concepções e princípios PNEHDH 2006/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Educação que promove a aprendizagem cognitiva, a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, conhecimentos e habilidades acerca de direitos humanos, o desenvolvimento social e moral; • Educação para promoção, defesa, reparação das violações de direitos humanos e instauração de uma cultura de direitos humanos, de maneira transversal e dialógica; • Educação conscientizadora, libertadora, que fomenta a participação, a coletividade, a consciência social crítica, voltada para a cidadania ativa e para a democratização da sociedade; • Educação em valores, atitudes e comportamentos, para o respeito, diversidade, sustentabilidade, pluralidade, alteridade, liberdade, dignidade, equidade, igualdade.

<p>Artigos, parágrafos e incisos da Resolução nº 1 – DNEDH</p>	<ul style="list-style-type: none">• Educação que se refere ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e reparação das diferentes formas de violação de direitos;• Educação que envolve a formação de uma consciência cidadã, responsabilidades individuais e coletivas, abordagens metodológicas participativas e construção coletiva, enquanto um processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos e com a finalidade de promover a mudança e a transformação social;• Educação voltada para a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e para os princípios da vida, convivência, dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, sustentabilidade socioambiental;• Educação voltada para a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local.
--	---

APÊNDICE E – EXEMPLO DE ESCOLHA DE “UNIDADES DE REGISTRO” E “UNIDADES DE CONTEXTO” NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Legenda

- Unidades de registro (do tipo *tema*)
- Unidades de contexto

Entrevista com a professora Aline

Fase 2 – Trajetória pessoal, profissional e social do(a) entrevistado(a)

A, B e C: Fale um pouco sobre sua história de vida, sua trajetória pessoal. Qual a sua formação? Fale sobre sua trajetória profissional, suas principais experiências profissionais.

Eu fiz faculdade de Pedagogia há 16 anos. Sai e não fui trabalhar direto. A escola municipalizou e eu não tinha magistério, fiquei esperando abrir concurso, me casei e mudei de cidade. Lá eu fiz concurso, mas era obrigatório que morasse lá, então eu entrei no último concurso. Faz três anos que estou na prefeitura.

D: Você tem alguma experiência em algum tipo de ação ou movimento social?

Não.

E: Você procura conhecer os seus direitos enquanto cidadão(ã) e enquanto professor(a)? Como?

A gente escuta, né? Lê alguma coisa a respeito, mas não procuro saber muito.

Fase 3 – Concepções de educação, Educação Infantil e de criança

A: Para você, qual é a função da educação?

A função da educação é... desde os pequenininhos torná-los conscientes dos seus direitos como cidadão... para respeitar os outros também.

B: Qual é a função da Educação Infantil?

Torná-los conscientes do que pode, do que não pode, o respeito pelo outro, do que tem direito de fazer, do que não tem direito de fazer...

C: Qual a sua concepção de criança?

Criança? É ingenuidade, pureza, não tem malícia, não tem maldade.

Fase 4 – Concepções sobre a educação em direitos humanos

A: O que você entende por educação em direitos humanos?

Torná-los conscientes, por exemplo... eu tenho uma aluna que veio com um machucado no braço e ela falou que apanhou da mãe, então eu conversei com a direção, tentei resolver... acho que é isso.

Fase 5 – Conhecimentos sobre direitos humanos

A: O que você entende por direitos humanos?

Os direitos que a gente tem como pessoa, de ser respeitado. Muito do que está acontecendo agora na política, será que eles percebem o que estão fazendo com as pessoas? É fome, é miséria, é humilhação, é desemprego... isso viola os direitos das pessoas.

B: Você conhece o processo histórico e/ou o contexto histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos?

Não.

C: Você conhece os mecanismos de defesa dos direitos humanos?

Não.

D: Você se lembra de ter recebido formação em direitos humanos durante sua formação inicial (educação básica e universidade) ou em cursos de formação continuada? Se sim, conte sobre a(s) experiências(s).

Não muito.

Fase 6 – Questões específicas relacionadas à educação em direitos humanos

A: Você acha importante que os direitos humanos estejam presentes na educação básica? Por quê?

Acho importante, porque a gente tem que ter consciência das obrigações que a gente tem com a sociedade e das obrigações que os governantes têm com a gente também.

B: Você acha importante que os professores recebam formação em direitos humanos? Por quê?

Sim, muito importante.

C: O que você entende por formação para a cidadania?

Consciência. Vai da consciência, de estar passando para as pessoas o que você pode e o que você não pode.

D: Você acha que o seu trabalho contempla os direitos humanos? Por que e como?

Eu não abordo diretamente.

E: Quais critérios você utiliza para a escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino que utilizará com a turma?

Penso no que precisa ser trabalhado com eles, como os pequenos tem muito isso de organização, respeito, penso de acordo com a idade o que vai ser mais importante.

APÊNDICE F – QUADROS ANALÍTICOS REFERENTES À ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Legenda

- Unidades de registro (do tipo *palavra*)/índices

Entrevista 1 - Aline		
Índices/frequência		Indicadores
Consciência = 6 Respeito = 3 Direitos e deveres = 4	Torná-los conscientes dos seus direitos como cidadão... para respeitar os outros também. Torná-los conscientes do que pode, do que não pode , o respeito pelo outro, do que tem direito de fazer , do que não tem direito de fazer... Torná-los conscientes , por exemplo... eu tenho uma aluna que veio com um machucado no braço e ela falou que apanhou da mãe, então eu conversei com a direção, tentei resolver... acho que é isso. Os direitos que a gente tem como pessoa, de ser respeitado . Consciência das obrigações que a gente tem com a sociedade e das obrigações que os governantes têm com a gente também. Consciência . Vai da consciência , de estar passando para as pessoas o que você pode e o que você não pode .	Educar em direitos humanos como meio de conscientização sobre direitos e deveres. Educar para o respeito.

Entrevista 2 - Ariane		
Índices/frequência		Indicadores
Conhecimento = 3 Direitos e deveres = 1 Ajudar = 3	A educação para os direitos humanos, penso eu, eu acho que é... acho que todos nós, desde a nossa infância, em toda nossa carreira, todos os momentos da nossa vida, temos que ter conhecimento , porque, principalmente nos dias de hoje, que a gente vê tanta corrupção, né? Eu acho que tem que ser uma disciplina colocada desde o Ensino Fundamental, englobado, por quê? Porque a gente quer que os nossos adolescentes, os nossos adultos, tenham mais conhecimento do que	Educar em direitos humanos como meio de conhecimento para a busca pela efetivação de direitos e também para saber quais são os deveres. Educação em direitos humanos ligada à ideia de auxílio, ajuda ao próximo.

	<p>nós temos e muitas vezes são passados por cima. Principalmente nessa corrupção que a gente vê, de tantos políticos, de tantas forças querendo roubar os nossos direitos, que a gente que... que a gente tenha conhecimento para bater de frente e falar: “não, esse é o meu direito e esse é seu dever em fazer”. Então eu acho que essa educação que tem que estar englobada desde jovens.</p> <p>Eu busco trazer muitas leituras, muitos livros falando sobre a importância de ajudar, que é importante ajudar o amigo, de ajudar a manter a escola limpa, porque nosso amigo vai ter, de cuidar de uma pracinha que está do lado da casa delas, de não jogar o lixo porque entope...</p>	
--	---	--

Entrevista 3 - Júlia		
Índices/frequência		Indicadores
<p>Buscar os direitos = 2</p> <p>Direitos e deveres = 4</p> <p>Buscar o que faz bem ao ser humano = 1</p>	<p>Eu acho que educação em direitos humanos é quando você ensina a criança a buscar aquilo que faz bem. Então se você ensina a criança a buscar os seus direitos, a saber o que é certo e o que é errado, você está educando para a questão humana, para a criança não ser agressiva, para não ser... (pausa). Se ela tem direito a coisas básicas como roupa, igual à escola, material escolar... acredito que direitos humanos seja isso.</p> <p>Eu acredito que formação para a cidadania é quando você sabe o seu lugar. “Ai é democracia”, mas eu também não posso tudo, né? “Eu tenho os meus direitos, é democrático”, mas eu tenho que saber o que é sensato e o que não é sensato. Então você educar para a cidadania é você ensinar o que é certo e o que é errado.</p>	<p>Educar em direitos humanos como meio de saber o que é certo e o que é errado, ou seja, educar para a busca por direitos e como forma de saber sobre os deveres.</p> <p>Educar em direitos humanos como forma de buscar o que faz bem ao ser humano.</p>

Entrevista 4 - Maria		
Índices/frequência		Indicadores

Direitos e deveres = 1 Violação de direitos = 2 Não sei = 2	Eu acho que a educar é um pouco de valores, ensinar o que é certo, o que é errado, e o aprender né, a parte didática [...] (pausa). Eu acho que direitos humanos... na verdade eu não sei (risos). Eu acho que tem a legislação e tudo, mas nem sempre é cumprido “né”... nem sempre tudo é do jeito que tem que ser “né”... é o que a gente... é um direito que nós temos e que... na verdade eu não sei (risos) é um direito que a gente tem, mas nem sempre a gente tem, não é verdade?	Educar em direitos humanos como meio de saber o que é certo e o que é errado. Educação em direitos humanos ligada à ideia de violação de direitos.
---	--	---

Entrevista 5 - Flávia		
Índices/frequência		Indicadores
Bondade com o próximo = 1	Eu acredito que educação em direitos humanos é educar as pessoas para que elas sejam boas com o seu próximo. Na verdade, a gente acaba entrando um pouco na questão dos direitos humanos quando a gente fala como ela tem que ser com o próximo, como ela tem que ser com os colegas...	Educação em direitos humanos ligada à ideia de fazer o bem ao próximo.

Entrevista 6 - Isabel		
Índices/frequência		Indicadores
Respeito = 6 Ser humano = 7 Não sei = 5	Na época que eu estava no hospital a gente falava muito de humanização. Os direitos humanos eu não sei todos “né”, não vou falar quais são os direitos que eu não sei “né”, mas... o direito de ser humano, de ter a vida respeitada como ser humano, eu acho que isso é de todo mundo, independente de quem entende mais ou menos. Eu tenho que respeitar você como ser humano, o seu espaço, independente de você ser adulta ou criança, todo mundo tem o seu espaço. É você respeitar o meu, então o direito do ser humano é de ir e vir “né”, então vamos respeitar em primeiro lugar o espaço. Agora... as regras dos direitos aí só	Educação em direitos humanos ligada à ideia de respeitar o outro como ser humano.

	<p>lendo mesmo para saber né, eu não sei todos.</p> <p>Mesmo sem conhecer, que eu já falei que eu não conheço [...], independente de não estar ali no papel, saber o que é, eu respeito o outro como humano. Então eu não sei a escala toda dos direitos, mas eu respeito o meu aluno como humano, eu respeito você como ser humano. Eu acho que está no caminho, eu não sei tudo, mas eu acho que está no caminho.</p>	
--	--	--

Entrevista 7 - Roberto		
Índices/frequência		Indicadores
<p>Palavras distorcidas = 3</p> <p>Ter um direito dentro de um determinado contexto = 3</p> <p>Infringir = 2</p> <p>Defesa dos direitos de marginais = 2</p>	<p>Direitos humanos eu falo que hoje que são coisas bem distorcidas. Hoje, acho que, assim, a gente entende algo que, são palavras distorcidas, “né”? É... quando você vai para um lado... quando você vai pensar assim, o que são os direitos humanos? Eu penso que direitos humanos é quando você tem um direito dentro de um contexto, “né”, que seja necessário refletir mesmo se você tem esse direito humano, no caso, eu... vamos pensar aqui na fase escolar “tá”, um exemplo, a criança ela tem o direito da merenda, ou do lanche, ou do material, certo, só que ela não consegue isso, ou seja, tá infringindo seu direito, mas é um direito humano, agora, tem coisas que tem acontecido, principalmente na... vamos sair um pouco da parte educacional: você vê aí o contexto, os direitos humanos “tá” defendendo aí um rapaz que não tem uma boa índole, então, é... mas, até que ponto essa pessoa tem direito, “tá” entendendo? Então pra mim o direito humano é você ter aquilo que é necessário para você, ou seja, vai... é... infringir mesmo o seu direito, “né”, no caso, ou seja, que você possa lutar pelo esse direito,</p>	<p>Ideia de educação em direitos humanos como algo restrito a algumas pessoas que são consideradas “merecedoras”.</p> <p>Direitos Humanos como palavras distorcidas, direitos dos marginais. Pessoas “de bem” com seus direitos infringidos.</p>

	então é isso que eu entendo por direito humano, não você distorcer e realmente, no caso da parte de um... entre aspas “né”, de determinado marginal , a pessoa lutar pelo direito de um cara que não consegue nem manter o direito dele próprio , entendeu?	
--	--	--

Entrevista 8 - Selma		
Índices/frequência		Indicadores
Acesso a informações = 1 Conduitas e direitos (direitos e deveres) = 1 Acesso a tudo o que faz bem ao ser humano = 1	“Tá” muito atrelado, eu acho “né”, porque a educação é um direito, é um direito humano. Vamos dizer assim... é... possibilitar a ele ter acesso a informações, a condutas, aos seus direitos... Direitos humanos... ai que difícil (risos). Direitos humanos seria tudo o que... o acesso a tudo o que faça bem , tudo o que pode permitir o bem-estar de um ser humano .	Educar em direitos humanos como meio de conhecimento (sobre direitos e regras/conduitas). Meio de acesso a tudo o que faz bem ao ser humano.

Entrevista 9 - Marta		
Índices/frequência		Indicadores
Direitos respeitados = 3 Conhecimento = 1 Não sei dizer = 1	Não sei te dizer... A gente tem os nossos direitos e eles têm que ser respeitados. A gente escuta muito falar, mas... A gente não sabe. Respeito mesmo e direito de cada um... de ir e vir... de respeitar , de... de lidar com as coisas no dia a dia. Acredito que seja formar o cidadão para entender um pouco sobre seus direitos, política... os direitos mesmo, acredito.	Educação em direitos humanos como sinônimo de leis. Portanto, como meio de defesa do cidadão.

Entrevista 10 - Lorena		
Índices/frequência		Indicadores
Garantia = 3 Respaldo = 1 Respeitar/privar a criança de certas situações = 1 Preservar a criança = 1	A educação nessa parte de direitos humanos é a garantia mesmo, a garantia da criança estar na escola, dela ter condições de estar ali no direito digno, sabe, não faltando as coisas, então não faltar recursos para ela, ela vir para a escola. Que nem, a criança mesmo, pequena ou grande, a gente vê que tem bastante recurso porque é oferecido o uniforme, o material, o transporte e tudo pra criança, então	Educação em direitos humanos como meio para garantia de vida digna às crianças. Meio de preservação da infância.

	<p>ela tem essa garantia, esse respaldo, e tem que ter. Eu acho que essa parte de direitos e também dela ser assim... respeitada... no sentido... a gente vê muito assim que a criança não é muito privada de situações do mundo adulto, por exemplo, assim, de conflitos que ela às vezes presencia de violência, de agressão “né”, ou às vezes de miséria, então acho que essa parte, de abuso, então acho que essa parte devia ter mesmo. Tem as assistências, mas quando fala de direitos humanos, eu penso, assim, em preservar mesmo a criança, essa idade, que às vezes a criança, ela acaba tendo que ter comportamento de adulto ou ter que ver coisas que não é da idade dela, tendo preocupações que não são da idade dela, e o que são da idade dela é brincar, se divertir, fazer amigos, aprender e às vezes ela acaba, pelo contexto que ela está inserida ali, ela acaba vivenciando muita coisa que não deveria, “né”, não é correto ela estar ali envolvida naquilo e atrapalha muito no aprendizado na escola por que a preocupação dela não está aqui na escola, “né”, está lá fora no conflito que está ali, com a violência, com a droga, com um monte de coisa.</p>	
--	---	--

Entrevista 11 - Natália		
Índices/frequência		Indicadores
Direitos e deveres = 3 Desenvolvimento do cidadão = 1 Conscientização = 1	Eu acho que uma coisa acaba sendo complemento da outra né, uma educação voltada para o desenvolvimento do cidadão faz com que ele reconheça os direitos que ele tem dentro de uma sociedade, direitos e deveres , porque é muito isso, é uma via de mão dupla né, a gente não pode só lutar pelos nossos direitos não, a gente tem que saber que tem muitas obrigações também . Então	Educar em direitos humanos como meio de conscientização sobre direitos e deveres.

	a educação deveria trabalhar para que a gente desenvolvesse bem esse lado, essa conscientização . Eu posso agir de determinada maneira desde que eu não agrida quem está do meu lado. Então eu acho que a educação vem muito para isso, para ser esse vínculo entre você adquirir formalmente certos conceitos, mas também praticar aquilo dentro da sociedade .	
--	--	--

Entrevista 12 - Bianca		
Índices/frequência		Indicadores
Não sei = 3 Direito do cidadão = 1 Defesa/suporte = 1	Não sei dizer. Não sei, não sei... É o direito do cidadão . Só (risos). Eu acho é importante para poder defender , para dar suporte se acontecer qualquer coisa. São as leis... acho.	Educação em direitos humanos como sinônimo de leis. Portanto, como meio de defesa do cidadão.

Entrevista 13 - Rosa		
Índices/frequência		Indicadores
Tudo o que a criança tem direito = 1 Direitos e deveres = 3	Para mim, seria tudo o que a criança tem direito , “né”, porque hoje eu acho que é uma mistura, sabe, hoje a criança na escola tem dentista, tem nutricionista, tem... então, eu acho que é importante, mas não pode exagerar. Eu acho que hoje, tem que ter os seus direitos, mas os pais também têm que ter as suas obrigações , não pode misturar muito. Escola está tirando as obrigações dos pais e eu acho que tem que ter as obrigações . Eu acho que “tá” assim, sabe, a escola está avançando demais, não pode só falar em direitos, direitos, direitos. Direito é importante, mas também não podemos exagerar , “né”.	Educação em direitos humanos como garantia de direitos. Ideia de direitos atrelados aos deveres/obrigações.

Entrevista 14 - Melissa		
Índices/frequência		Indicadores
Respeito = 4	Que o ser humano ele tem que ser respeitado independente das suas diferenças , cada pessoa é de um jeito, cada criança é de um jeito e	Educar em direitos humanos como

	nós temos que respeitar uns aos outros. Respeito ao outro, respeito às diferenças .	sinônimo de educar para o respeito.
--	---	-------------------------------------

Entrevista 15 - Laura		
Índices/frequência		Indicadores
Direito básico = 2	<p>Educação é um direito humano, é um direito básico. A criança que não consegue ter uma vida escolar, educação, ela vai sentir isso lá na frente.</p> <p>Direitos humanos é tudo aquilo que você pode usar para viver bem, são direitos básicos para você viver bem, viver melhor, eu acho que direitos humanos seria moradia, saúde, educação, lazer...</p> <p>O ser humano que tem tudo isso tem grandes chances de ser feliz, de viver bem.</p>	<p>Educação em direitos humanos confundida com o conceito de direitos humanos.</p> <p>Educação como um direito básico humano.</p>

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Concepções de Professores(as) da Educação Infantil

Pesquisador: Talita Santana Maciel

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51231015.2.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.375.648

Apresentação do Projeto:

O projeto está apresentado de forma adequada a ser avaliado pelo CEP.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo será verificar quais as concepções de professores das séries finais da Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em duas escolas públicas municipais da cidade de Marília.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previstos para os sujeitos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa utilizará uma entrevista semi-estruturada para coleta de dados, a fim de identificar os conhecimentos dos professores de crianças entre 4 e 5 anos acerca da educação em direitos humanos. Trata-se de tema relevante para a área do pesquisador responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e documentos obrigatórios estão apresentados de forma adequada.

Recomendações:

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.375.648

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 16/12/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Concepções de Professores(as) da Educação Infantil

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_622160.pdf	23/11/2015 11:55:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	23/11/2015 11:51:07	Talita Santana Maciel	Aceito
Outros	secretaria.pdf	23/11/2015 11:49:43	Talita Santana Maciel	Aceito
Outros	autorizacaosolange.pdf	23/11/2015 11:49:19	Talita Santana Maciel	Aceito
Outros	autorizacaorose.pdf	23/11/2015 11:48:42	Talita Santana Maciel	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23/11/2015 11:45:21	Talita Santana Maciel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/11/2015 11:44:56	Talita Santana Maciel	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/11/2015 11:43:55	Talita Santana Maciel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.375.648

MARILIA, 18 de Dezembro de 2015

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br