



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Marcos Fernandes Sabadini

**A Educação em Direitos Humanos está presente no Currículo do
Estado de São Paulo?**

São José do Rio Preto

2018

Marcos Fernandes Sabadini

**A Educação em Direitos Humanos está presente no Currículo do
Estado de São Paulo?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto

2018

Sabadini, Marcos Fernandes.

A educação em direitos humanos está presente no currículo do Estado de São Paulo? / Marcos Fernandes Sabadini. -- São José do Rio Preto, 2018

137 f.

Orientador: Ana Maria Klein

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Direitos humanos na educação. 2. Educação – São Paulo (Estado)
3. Currículo. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 37:342.7

Marcos Fernandes Sabadini

**A Educação em Direitos Humanos está presente no Currículo do
Estado de São Paulo?**

Dissertação apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein
Unesp - Câmpus de São José do Rio Preto / SP.
Orientadora

Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE.

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Unesp - Câmpus de São José do Rio Preto/SP.

São José do Rio Preto

10 de agosto de 2018

À minha esposa Maria Ivonete, com amor e gratidão
por sua compreensão, carinho e apoio ao longo do
período de elaboração deste trabalho. À Júlia e ao João Pedro, nossos filhos.
Aos meus pais Jesus e Isaura (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela realização desta conquista, que pelo seu imenso amor nunca esquece de seus filhos e filhas.

À Profa. Dra. Ana Maria Klein, que me orientou nesta pesquisa e que acreditou e investiu em minha formação, pela sua paciência, dedicação e conhecimento, sem os quais não seria possível tal realização.

À Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva e ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, por participarem como titulares da banca do exame de qualificação e de defesa, cujas falas proporcionaram momentos de aprendizado para mim.

À Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini e à Profa. Dra. Ana Paula Martins, por terem aceitado o convite para a banca do exame de qualificação e de defesa como suplentes.

A todos os meus familiares, parentes e amigos, que acreditaram em mim e me deram forças para que pudesse concluir mais essa etapa de formação.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um processo sistemático que envolve a educação formal e não formal orientada para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, do respeito à dignidade humana e das liberdades, da apreensão de conhecimentos historicamente construídos, da promoção de valores, atitudes e comportamentos como a tolerância, a justiça, a igualdade, a solidariedade e a paz e de práticas voltadas ao desenvolvimento da democracia e à formação do sujeito de direitos. Educar em e para os Direitos Humanos é uma possibilidade de formar as novas gerações a partir de novas perspectivas de compreensão dos humanos. Nessa perspectiva, entende-se que o currículo é um meio de inserção dessa forma de educar. Assim, a pesquisa busca identificar a presença de conteúdos, valores e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa aplicada que visa gerar conhecimentos voltados à prática pedagógica escolar. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, refere-se a uma pesquisa qualitativa e as técnicas utilizadas em seu desenvolvimento são pesquisa bibliográfica e documental. Adota-se como referência bibliográfica a produção de autores que têm contribuído para a reflexão sobre os conteúdos de Educação em Direitos Humanos. Os documentos analisados são de âmbito nacional e estadual: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3, Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e Currículo Oficial do estado de São Paulo. A pesquisa documental, utilizada para levantamento de critérios de análise, partiu das recomendações dos documentos nacionais orientadores da EDH, por meio dos quais se formulou uma matriz utilizada para analisar o currículo do estado de São Paulo. O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo. Como resultados, encontramos uma relação de conteúdos, valores e práticas convergentes em EDH no currículo estadual paulista concentrados na área de humanas, nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. No entanto, pode-se questionar se essa relação tem vínculo direto com EDH ou se coincide com o próprio caráter e conteúdo das disciplinas, uma vez que a alusão direta aos Direitos Humanos e à dignidade humana são escassas. Conclui-se que as investigações realizadas sobre o currículo estadual paulista são necessárias para uma melhor compreensão de sua organização e para a reflexão crítica sobre a incidência das indicações de políticas nacionais na proposta estadual para a Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículo. Estado de São Paulo

ABSTRACT

Human Rights Education (HRE) is a systematic process involving formal and non-formal education aimed at creating a universal culture of human rights, respect for human dignity and freedoms, apprehending historically constructed knowledge, promotion of values, attitudes and behaviors such as tolerance, justice, equality, solidarity and peace, and practices aimed at the developing of democracy and the formation of the subject of rights. Educating in and for Human Rights is a possibility to train the new generations within new perspectives of human understanding. Within this perspective, it is understood that the curriculum is a means of insertion of this way of educating. Thus, the research seeks to identify the presence of contents, values and practices convergent with Human Rights Education in the Official Curriculum of the State of São Paulo. It is an applied research that aims at generating knowledge focused on the pedagogical practice of the school. The approach to the problem is qualitative and the techniques used in its development are bibliographic and documentary research. It is adopted as a bibliographical reference the production of authors who have contributed to the reflection on the contents of Education in Human Rights. The documents analyzed are national and state: National Plan for Human Rights Education, National Program on Human Rights 3, National Guidelines for Human Rights Education and the official curriculum of the state of São Paulo. The documentary research, used to gather criteria for analysis, started from the recommendations of the national HRE guiding documents, through which a matrix was used to analyze the curriculum of the state of São Paulo. The data were processed through content analysis. As results, we find a relation of contents, values and practices convergent in HRE in the São Paulo state curriculum concentrated in the area of humanities, in the disciplines of Philosophy, Sociology, History and Geography. However, one may question whether this relationship is directly linked to HRE or if it coincides with the character and content of the disciplines, since the direct allusion to human rights and human dignity is scarce. It is concluded that the investigations carried out on the São Paulo state curriculum are necessary for a better understanding of its organization and for the critical reflection on the incidence of national policy indications in the state proposal for Human Rights Education.

Keywords: Human Rights Education. Curriculum. State of São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações do Programa Mundial em relação aos Conteúdos EDH ..	57
Quadro 2 – Orientações do Plano Mundial em relação às Práticas e aos Métodos	58
Quadro 3 – Abrangência das Categorias dos conteúdos da EDH	60
Quadro 4 – Conteúdos para uma Educação em Direitos Humanos – Ensino Primário	61
Quadro 5 – Conteúdos para uma Educação em Direitos Humanos – Ensino Secundário	62
Quadro 6 – Conteúdos, Conhecimentos e Práticas sugeridas nas DNEDH	65
Quadro 7 – Conteúdos do Programa Nacional de Direitos Humano PNDH-3	66
Quadro 8 – Conteúdos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	66
Quadro 9 – Simbologia Utilizada na Coleta de Dados	90
Quadro 10 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias: Conhecimentos	92
Quadro 11 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias: Valores	96
Quadro 12 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias: Habilidades	97
Quadro 13 – Resultados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos e Habilidades	100
Quadro 14 – Resultados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Valores	104
Quadro 15 – Resultados para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática: Conhecimentos	105
Quadro 16 – Resultados para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática: Valores e Habilidades	108
Quadro 17 – Referências às palavras chaves: ECA, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos para o Currículo da área de Ciências Humanas	110

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNEDH/SPR – Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos/Secretaria da Presidência da República
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNG – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
DDHH – Abreviação de direitos humanos (no plural) na língua espanhola.
DH – Direitos Humanos
DHnet – Direitos Humanos Net
DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EACDH – Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
EUA – Estados Unidos da América
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OEA – Organização dos Estados Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-I – Programa Nacional de Direitos Humanos (1996)
PNDH-II – Programa Nacional de Direitos Humanos (2002)
PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos (2010)
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC – Projeto Político de Curso
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI – Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SDHPR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SE – Secretaria da Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR – Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIBiUSP – Sistema Integrado de Bibliotecas da USP
SP/SE – São Paulo/Secretária da Educação
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
SUS – Sistema Único de Saúde
SUSAN – Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. DIREITOS HUMANOS COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	18
1.1 Conceito de Direitos Humanos	19
1.2 Da limitação do Poder dos Governantes ao Reconhecimento Internacional da Dignidade Humana	20
1.3 As Gerações dos Direitos Humanos e suas Dimensões	24
1.4 Cidadania e Direitos Humanos no Brasil	29
2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	38
2.1 Educação em Direitos Humanos: da DUDH às Diretrizes Nacionais ...	38
2.2 Educação em Direitos Humanos na Educação Básica	48
2.3 Conteúdos da EDH	55
3. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	68
3.1 As Bases Curriculares Nacionais	70
3.2 O Currículo Estadual Paulista.....	73
3.3 A Estrutura do Currículo	75
3.3.1 Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	75
3.3.2 Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	77
3.3.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	78
3.3.4 Matemática e suas Tecnologias.....	79
3.4 Reflexões sobre o Currículo Estadual Paulista	80
4. MÉTODO E INSTRUMENTOS	83
4.1 A Pesquisa Bibliográfica	84
4.2 A Pesquisa Documental	85
4.3 A Matriz de Análise	88
4.3.1 Procedimentos para Análise do Conteúdo – Unidade de contexto...	89
4.3.2 Procedimentos para Análise do Conteúdo – Unidade de Registro ...	91

5. ANÁLISE DO CURRÍCULO.....	92
5.1 Resultados	92
5.1.1 Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	92
5.1.2 Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	100
5.1.3 Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	105
5.2 Análise do Conteúdo – Unidade de Registro	110
5.3 Discussão dos resultados.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Matriz de Análise	136

INTRODUÇÃO

A educação é concebida como um Direito Humano (DH) e está presente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU,1948). O reconhecimento desse direito está expresso na legislação brasileira por meio do artigo 205 da Constituição Federal, CF (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) (BRASIL,1996). A educação é um direito humano, pois possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano (artigo 26 da DUDH, op. cit.). Ao mesmo tempo, é por meio da educação que a cultura dos direitos humanos, como um ideal comum que deve atingir aos povos e às nações, poderá desenvolver o respeito aos DH e às liberdades (Preâmbulo da DUDH, op. cit.). É nesse duplo reconhecimento da relação imprescindível entre educação e DH que se insere a proposta de uma Educação em Direitos Humanos (EDH).

A EDH é entendida como um processo sistemático que envolve a educação formal e não formal orientada para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, do respeito à dignidade humana e das liberdades, da apreensão de conhecimentos historicamente construídos, da promoção de valores, atitudes e comportamentos como a tolerância, a justiça, a igualdade, a solidariedade e a paz, e de práticas voltadas ao desenvolvimento da democracia e à formação do sujeito de direitos (BRASIL, 2006).

Educar em e para os Direitos Humanos é uma possibilidade de formar as novas gerações a partir de novas perspectivas de compreensão dos humanos. O fundamento dessa formação está na dignidade humana, que reconhece a igualdade entre todos os seres humanos e a necessidade de agirmos socialmente por meio da solidariedade e do respeito às diversidades. Na prática, isso significa indignar-se diante das desigualdades criadas socialmente, das discriminações de gênero, etnia, geracional, socioeconômicas, religiosas, dentre outras. Dito de outra forma, trata-se de ver o mundo com novas lentes e agir para que todos os seres humanos tenham suas liberdades respeitadas, conforme Klein (2012).

Antes de tudo, no âmbito da EDH, é importante entender a trajetória dos direitos humanos como uma construção histórica, sociopolítica. Tais direitos vão sendo produzidos, alterados e/ou conquistados de acordo com seu tempo e sociedade. Ao longo da história da humanidade, houve muitas lutas por conquista de direitos (direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e coletivos) que foram

firmados em acordos internacionais. A consolidação mais ampla desses direitos veio a culminar na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esses direitos têm como natureza a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência.

Conhecer a trajetória histórica dos direitos humanos internacional e nacionalmente é indispensável para a formação integral da pessoa, tendo como eixo para o acesso a esse conhecimento a educação, visto que todos têm direito ao conhecimento produzido pela humanidade.

O conhecimento e as informações relativas aos direitos humanos tornam-se uma das dimensões que a EDH se propõe a realizar para a formação integral do indivíduo; somadas a ela, podemos destacar outras duas dimensões: a vivência dos valores e atitudes relacionadas aos direitos humanos e, por fim, a dimensão prática, relacionada com o agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos.

No Brasil, a EDH ganhou destaque a partir do final da década de 1980, com a redemocratização do país, a promulgação da nova Constituição e as iniciativas de organizações populares, em que se criou um cenário favorável para que o governo elaborasse políticas públicas em EDH.

O país conta, hoje, com um Conselho Nacional de Educação (CNE), Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e Planos Nacionais de Ações em Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Os Programas e Planos trazem orientações para que cada estado da federação elabore Planos de Ações relativos à Educação em Direitos Humanos. Em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Essas diretrizes têm caráter mandatário, tornando a EDH obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino.

O presente trabalho tem como objeto de análise o currículo do estado de São Paulo. O problema que orienta o presente estudo é: o currículo oficial do Estado de São Paulo contempla princípios e conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos? O objetivo geral é identificar os princípios e conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Currículo Oficial do estado de São Paulo. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: levantar no currículo do estado de São Paulo princípios e conteúdos relacionados à EDH; identificar em quais disciplinas os princípios e conteúdos se fazem presentes; analisar em quais seções os Direitos Humanos são abordados;

refletir sobre as presenças e as ausências dos conteúdos relacionados à EDH, tendo por base a fundamentação do quadro teórico.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois visa gerar conhecimentos voltados à prática pedagógica escolar. Do ponto de vista de seus objetivos, ela tem caráter exploratório, uma vez que busca explicitar o problema proposto. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, refere-se a uma pesquisa qualitativa e os procedimentos técnicos são pesquisa documental e bibliográfica.

Em relação à pesquisa documental, esta foi utilizada para elaboração do instrumento de análise e para a análise do conteúdo do currículo paulista.

A matriz foi elaborada por meio da análise de documentos nacionais e internacionais destinados a orientar a EDH nos quais foram levantados conteúdos, valores e práticas relativos a esse tipo de educação.

Os documentos nacionais analisados para a elaboração da matriz foram: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH); Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Os documentos internacionais foram: Relatórios V e VIII do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

Destacamos que a elaboração dessa matriz, por meio de análise documental, teve por objetivo elencar critérios legítimos e passíveis de serem esperados em documentos estaduais, uma vez que representam orientações nacionais oficiais. A análise de conteúdo do currículo do estado de São Paulo deu-se por meio dessa matriz.

Em relação à pesquisa bibliográfica, que teve por objetivos definir os conceitos centrais deste trabalho e contribuir com a fundamentação dos princípios e práticas relacionados à EDH, utilizou-se a produção de autores contemporâneos brasileiros e latino-americanos que têm contribuído para a reflexão sobre o tema.

As fontes de pesquisa incluem bancos de teses, dissertações e demais produções científicas, como o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP); o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Utilizamos, também, sites de organizações relacionadas à promoção dos Direitos

Humanos, tais como o do Instituto Interamericano de Direitos Humanos e do Direitos Humanos Net (DHnet).

O trabalho está organizado em 7 partes, sendo composto pela introdução, cinco capítulos e, por fim, as considerações finais. No capítulo 1, busca-se fazer uma trajetória histórica dos direitos humanos internacional e nacionalmente, construídos com base em lutas, visando destacar a sua importância para a formação crítica do cidadão como conteúdo indispensável para a EDH. No capítulo 2, busca-se fazer uma memória sobre o caminho percorrido pela EDH desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até a promulgação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e, ainda, apresentar os fundamentos teóricos desta nova forma de educar para a educação básica. Busca-se, também, fazer o levantamento dos conteúdos convergentes com EDH a partir dos documentos oficiais mencionados anteriormente. No capítulo 3, discorremos sobre o currículo na educação básica, as bases nacionais que o fundamentam, e o currículo estadual paulista, sua organização a partir do ponto de vista de seus organizadores e as críticas que sofreu por ocasião de sua elaboração. No capítulo 4, é descrita a metodologia de trabalho da pesquisa, juntamente com a matriz de análise, a qual utilizamos como instrumento para a análise do currículo. Apresenta-se, também, os procedimentos para a análise do conteúdo: unidade de contexto e unidade de registro. O capítulo 5 dedica-se à análise do currículo, apresentando os resultados da pesquisa e a discussão dos resultados. Nesta parte, busca-se verificar se as orientações dos documentos nacionais e internacionais analisados foram incorporadas ao currículo oficial do estado de São Paulo. Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão sobre os dados encontrados, visando contribuir para a discussão sobre a inserção da EDH nos currículos escolares.

Dessa forma, delineamos a trajetória da pesquisa. Entendemos que refletir sobre a presença ou ausência de conteúdos de EDH no currículo estadual paulista é de extrema importância, pois são elementos que servem como uma espécie de termômetro para entender que tipo de cidadão que se quer formar e o tipo de sociedade que se deseja ter. Almejamos uma educação em direitos humanos, pois essa forma de educar construída com base na diversidade e na inclusão de todos apresenta-se como meio de efetivação da defesa e promoção dos direitos humanos no ambiente educacional. Assim, educar em direitos humanos significa preparar os

indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2013).

1. DIREITOS HUMANOS COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo... (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948).

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) inicia o documento afirmando a dignidade humana e a igualdade dos seres humanos no que tange aos direitos.

A dignidade humana afirma uma radical igualdade entre os seres humanos, nas palavras de Comparato (2003, p. 1):

[...] a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.

O caminho percorrido pela humanidade até o reconhecimento da dignidade humana e dos direitos a ela inerentes é longo e marcado por lutas intensas e constantes. Apenas em 1948, com a DUDH, houve o reconhecimento internacional desta radical igualdade à qual Comparato se refere. Mas nem por isso as lutas cessaram ou cessarão; desde então, novos direitos vêm sendo conquistados e outros tantos continuam sendo reivindicados. O reconhecimento dos direitos é um passo gigantesco, pois tornam algo exigível, no entanto, ainda nos deparamos com o desafio não menos gigantesco de promover esses direitos, de torná-los realidade na vida dos seres humanos.

Compreender a natureza sócio histórica dos direitos humanos é fundamental para a formação de sujeitos emancipados, conscientes de que a realização plena do ser humanos por meio do reconhecimento e promoção de seus direitos não é obra de um Estado ou de um governo, nem mesmo fruto de uma decisão internacional, e, sim, fruto de contextos históricos, de necessidades e visões de mundo que se constituem nas sociedades, de mobilização e luta de grupos sociais. Esse caráter dinâmico, aberto e em constante transformação dos Direitos Humanos (DH), confronta-nos com a necessidade de superarmos comportamentos passivos e submissos e reconhecemo-nos como sujeitos na história, capazes de atuar na sua

escrita, visando interesses da humanidade como um todo e não apenas interesses individuais.

A Educação em Direitos Humanos compreendida como um modo de vida e de orientação das relações na sociedade ao formar sujeitos para o exercício da cidadania não pode ignorar a importância da dimensão histórico-social dos DH e da contribuição que a emergência dessa consciência pode trazer para uma formação crítico-reflexiva.

Diante do exposto, esta parte tem por objetivo apresentar uma breve retomada histórica da gradual construção do conceito de dignidade humana e da conquista de direitos que socialmente dão forma e exigibilidade à essa dignidade. Na sequência, trazemos o contexto dos DH no Brasil.

1.1 Conceito de Direitos Humanos

Comparato (1998) afirma que ainda não temos na ciência jurídica uma definição rigorosa do conceito de direito humano. Piovesan (2006) apresenta concepções de Bobbio, Herrera Flores, Arendt para afirmar que se trata de um horizonte moral construído numa perspectiva inclusiva, com uma pluralidade de significados. Diante dessa pluralidade de significados, elegemos a concepção contemporânea de Direitos Humanos, consagrada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A ONU define os Direitos humanos como direitos inerentes ao ser humano, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. São direitos fundamentais do ser humano; sem eles, os indivíduos não seriam capazes de participar plenamente da vida. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, à igualdade, ao direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem esses direitos, sem discriminação.

Ainda segundo a definição da ONU, os DH têm características centrais tais como: fundam-se no respeito pela dignidade e no valor do ser humano; são universais no sentido de se destinarem a todas as pessoas, sem discriminações; são inalienáveis, ou seja, as pessoas não podem ser privadas dos DH; alguns direitos podem ser restringidos, como a liberdade; são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, isso significa que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos

e outros não; todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância.

1.2 Da limitação do Poder dos Governantes ao Reconhecimento Internacional da Dignidade Humana

Comparato (1998, p. 7) busca o fundamento central, a razão de ser dos Direitos Humanos e conclui que:

Uma das tendências marcantes do pensamento moderno é a convicção generalizada de que o verdadeiro fundamento de validade - do direito em geral e dos direitos humanos em particular - já não deve ser procurado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, nem tampouco numa abstração metafísica - a natureza - como essência imutável de todos os entes no mundo. Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou. O que significa que esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias.

Portanto, a dignidade humana pode ser compreendida como a razão de ser dos Direitos Humanos. Nas palavras de Benevides,

Dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização pela como ser “em permanente inacabamento”, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, 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 (BENEVIDES, 2005, p. 12).

A primeira referência histórica à dignidade humana remonta à Grécia antiga e está vinculada às cerimônias e ritos (VIOLA, 2013). Trata-se da tragédia Antígona, de Sófocles, escrita em 442 a.C. Nessa tragédia, Creonte, o rei de Tebas, decreta que os traidores do reino não poderiam ser sepultados e, se alguém ousasse desafiar essa lei, deveria ser morto. O irmão de Antígona, Polinice, considerado traidor, deveria ter seu cadáver exposto à putrefação e à dilaceração. Antígona, indignada, contesta a lei de Creonte e clama pelo direito de enterrar seu irmão. Diante da negativa, Antígona rouba o cadáver insepulto e tenta enterrar Polinice com as próprias mãos, mas é presa e condenada à morte.

A tragédia de Antígona suscita o debate sobre as leis criadas por seres humanos em contraponto à dignidade humana. É possível que a dignidade humana seja ferida por uma lei criada por um governante?

Para Comparato (2003), a consciência histórica dos direitos humanos teve início quando a humanidade se centrou em torno da limitação do poder político, quando percebe que as instituições de governo devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para o benefício pessoal dos governantes. Essa consciência teve início nos séculos XI e X a.C., quando Davi foi instituído rei de Israel. A limitação do poder foi gradativamente instituída. Na vida política ateniense do século V ao III a.C., período da democracia ateniense, o povo governou a si mesmo, podia eleger seus governantes e tomar decisões, embora nem todos participassem de tal processo. O auge da limitação do poder político foi alcançado na república romana. Nesse período, os cônsules representantes da monarquia redigiam os projetos, o Senado, formado por representantes da aristocracia, examinava, aprovava com ou sem emenda e submetia à aprovação do povo, representante da democracia. No entanto, tanto a democracia ateniense quanto a república romana foram destruídas pelo império.

No período medieval, o esfacelamento do poder político e econômico foi ainda maior, com a instauração do feudalismo. Para Viola (2016), o Feudalismo trouxe grande concentração de terra nas mãos de poucos, trouxe também as epidemias e a fome. Nesse cenário, surgem novos direitos: o direito à rebelião contra a injustiça e contra a desigualdade. Assiste-se, também, a um movimento de reconstrução do poder político perdido, e aparecem duas figuras na disputa: o papa e o imperador. É contra os abusos dessa reconstrução do poder que vão surgir as primeiras manifestações de rebeldia: a Declaração das Cortes de Leão de 1188 e a Magna Carta de 1215. Dessas manifestações, o valor da liberdade desponta como embrião dos direitos humanos.

O Período Moderno teve início com o Renascimento, um período marcado por profundos questionamentos das certezas tradicionais. Na arte e na literatura, eclodiu a “querela dos antigos e modernos”. Na política, a revolta de Cromwell contra a monarquia inglesa fez renascer as ideias republicanas e democráticas. Na ciência, Pascal, Galileu e Newton provocaram uma verdadeira revolução científica. Durante os dois séculos que sucederam a Idade Média, a Europa conheceu um extraordinário recrudescimento da concentração de poderes. Foi à época que se

elaborou a teoria da monarquia absoluta e que se fundaram os impérios coloniais ibéricos.

No século XVII, a Europa viveu, não só uma fase de transição, como também uma “crise da consciência”, no dizer de Comparato (2003, p. 47). A crise da consciência europeia fez surgir na Inglaterra o sentimento de liberdade. Por outro lado, as devastações provocadas pela guerra civil reafirmaram o valor da harmonia social declarada na Magna Carta.

A Declaração de Direitos (*Bill of Rights*, Inglaterra, 1688/89), limitou os poderes da monarquia e declarou os direitos do Parlamento, estabelecendo eleições livres e liberdade de expressão no Parlamento. Este foi o primeiro documento oficial que garantiu a participação popular, por meio de representantes parlamentares, na criação e cobrança de tributos. O *Bill of Rights* impedia a cobrança de impostos excessivos e abolia punições cruéis.

O Parlamento foi a instituição que representou a limitação do poder monárquico e a garantia das liberdades na sociedade civil. A partir do *Bill of Rights* britânico, a ideia de governo representativo firma-se como garantia institucional das liberdades civis.

Para Tosi (2005, p. 116), é na modernidade que aparece a concepção de direitos humanos ou o jusnaturalismo moderno, apoiada nas ideias de filósofos como Nicolau Maquiavel (1469-1527), Jean Bodin (1528-1596), Hugo Grotius (1583-1645); mas, sobretudo, no filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). O jusnaturalismo, segundo Bobbio (1986), tem como característica: o individualismo, o estado de natureza e o pacto social.

O jusnaturalismo moderno teve significativa influência sobre as revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII: Revolução Gloriosa (Inglaterra, Escócia e País de Gales 1688/89), levando à formação de uma monarquia parlamentarista; Declaração de Direitos do Estado da Virgínia de 1776, que foi a base da declaração da Independência dos Estados Unidos da América; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789, que abriu caminho para a proclamação da República.

Duas importantes doutrinas surgiram do jusnaturalismo: o liberalismo, defendido por Locke, e a democracia, por Rousseau. Segundo Tosi (2005, p. 120), o liberalismo defendia a limitação do poder do Estado, que tinha como função defender os direitos subjetivos naturais que os indivíduos possuíam no estado de

natureza. A democracia, o pacto social criou o Estado para defender os direitos dos cidadãos. Os direitos da tradição liberal, chamados de “direitos de liberdade”, estão representados pelos direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à segurança. O Estado limita-se à garantia dos direitos individuais através da lei, sem intervir na sua promoção.

Liberalismo e democracia são conceitos distintos e, em certos pontos, contrapostos, podendo existir sociedades liberais não democráticas. Os liberais não tinham compromisso com a democracia e identificavam o cidadão de bem como o cidadão de “posse”, único que tinha condições de exercer plenamente os direitos políticos, conforme afirma Bobbio (1986).

A tradição liberal dominou o cenário mundial no período do século XVII até metade do século XIX, foi importante na luta contra o antigo regime e na conquista da liberdade. No entanto, grande parte da humanidade permanecia excluída dos direitos civis e/ou políticos, como exemplo, a declaração de direitos das colônias norte-americanas não considerava os escravos como sujeitos de direitos; a declaração dos direitos do homem e do cidadão da Revolução Francesa desconsiderava as mulheres como sujeitos de direitos iguais aos homens.

A partir da segunda metade do século XIX, os movimentos revolucionários socialistas ganharam força, especialmente, com a publicação do Manifesto Comunista de 1848. Esses movimentos, além da luta pela liberdade, reivindicavam também uma série de outros direitos negados anteriormente, entre eles, a igualdade.

O movimento socialista se dividiu em duas correntes doutrinárias: uma delas, base do regime comunista do século XX, a corrente do marxismo-leninista revolucionário, lutava pelos direitos econômicos e sociais em detrimento dos direitos civis e políticos. A ênfase nos direitos econômicos e sociais vem a partir das críticas radicais de Karl Marx aos direitos humanos civis e políticos enquanto direitos burgueses. Outra corrente doutrinária, o socialismo reformista ou socialdemocracia, procura conciliar o direito de liberdade com os direitos de igualdade, marco do sistema capitalista e do estado liberal de direito, enfatizando a dimensão democrática (TOSI, 2005).

Foram séculos de lutas e conquistas graduais de direitos, no entanto, o reconhecimento internacional da dignidade humana como fundamento dos Direitos Humanos deu-se apenas no século XX, após a constatação de que ninguém estava a salvo de regimes totalitários e de visões preconceituosas. Homens, brancos, livres,

proprietários, geralmente os detentores de direitos na história da humanidade, foram mortos por serem judeus ou pertencerem a grupos minoritários e estigmatizados socialmente. As atrocidades cometidas destituíram seres humanos de sua humanidade, tiraram seus pertences, sua identidade (receberam números como identificação), negaram suas necessidades básicas, destituíram-lhes de sua dignidade.

Foi assim que, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo fundamento central é a dignidade humana. Entende-se que esse documento traz as contribuições advindas do liberalismo – liberdade, limitação do poder da monarquia absoluta, conquista de direitos civis e políticos; do socialismo – luta pela igualdade e pelos direitos econômicos e sociais; e dos valores religiosos pautados na fraternidade e na solidariedade. Os 30 artigos da DUDH referem-se sempre a todos ou nenhum ser humano, revelando o caráter de universalidade dos direitos humanos. Após a DUDH, vários pactos e tratados internacionais reconhecem a importância de se garantirem direitos específicos a determinados grupos socialmente discriminados ou subtraídos de seus direitos, tais como: crianças, mulheres, negros, dentre outros.

Os Direitos Humanos têm sido construídos historicamente em contextos sociais e políticos, portanto, não são estáticos e nem prontos e acabados, estão em constante processo de transformação e adequação às novas realidades sociais e necessidades humanas.

1.3 As Gerações dos Direitos Humanos e suas Dimensões

Segundo Tosi (2005, p. 21) a partir da Declaração de 1948, os Direitos Humanos vêm se desenvolvendo mediante três tendências: (1) universalização: no século XXI, quase a totalidade das nações do mundo aderiram à DUDH, com isso, os indivíduos estão se transformando em cidadãos do mundo; (2) multiplicação: nas últimas décadas, aumentaram os direitos que precisam ser protegidos, tais como a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem etc.; (3) Diversificação ou especificação: as Nações Unidas também definiram melhor quais eram os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na

sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser, como mulher, criança, idoso, doente, homossexual etc.

Ainda para Tosi (2005), esse processo de alargamento dos Direitos Humanos deu origem a gerações de direitos. Benevides (2007, p. 338) também faz alusão às gerações de direitos. De acordo com a autora, do ponto de vista histórico, os direitos humanos possuem uma distinção bem aceita e podem ser classificados em gerações de acordo com a trajetória de luta.

A primeira geração de direitos refere-se aos direitos civis e políticos consagrados em várias declarações e constituições de diversos países. Relaciona-se com o lema “Liberdade” da Revolução Francesa e consolidada na DUDH, de 1948. No Brasil, eles estão consolidados no Artigo 5º da Constituição. Trata-se de direitos ligados às liberdades individuais. No dizer de Silva e Tavares (2012, p. 91), são os direitos à vida, a proibição da tortura, da escravidão e dos trabalhos forçados, a liberdade e a segurança da pessoa, o direito à privacidade, à igualdade perante a lei, a liberdade de pensamento, de votar e de ser votado etc. A conquista desses direitos está relacionada com as lutas burguesas historicamente constituídas: Revolução Gloriosa (Inglaterra); Revolução Francesa (França) e Revolução Americana (EUA). Tosi (2005, p. 22) destaca que, para a tradição liberal, esses são os únicos direitos no sentido próprio da palavra, porque podem ser exigidos diante de um tribunal e, por isso, são de aplicação imediata.

A segunda geração dos direitos está associada aos direitos sociais, econômicos e culturais. Essa geração do direito relaciona-se ao lema “Igualdade” da Revolução Francesa. Como salienta Benevides (2007, p. 338.), são direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores no século XIX e acentuadas no século XX, pelas lutas dos socialistas e da socialdemocracia, que culminou em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social. Esses direitos estão firmados no Artigo 6º da Constituição brasileira e são direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados (BRASIL, 2012). Tosi (2005, p. 22) explica que grande parte desses direitos não tem aplicação imediata, ou seja, não podem ser exigidos diante de um tribunal, uma vez que sua aplicação é progressiva.

A terceira geração dos direitos diz respeito aos direitos coletivos. São os direitos de que toda a humanidade, de forma solidária, deve usufruir. Associa-se ao

lema “Fraternidade” da Revolução Francesa. Esses direitos são construções de lutas iniciadas no século XIX, pela Liga das Nações e pela criação da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e associadas a elas o fato de que, no século XX, com as atrocidades cometidas nas duas guerras mundiais, despertam o relevante interesse na proteção de direitos comum a todos, na manutenção da paz, na segurança internacional e na valorização da pessoa humana. Os direitos coletivos são, segundo Silva e Tavares (2012), o direito ao desenvolvimento, a um meio ambiente saudável, ao acesso aos patrimônios naturais e culturais. Benevides (2007, p. 338.) acrescenta a paz, a partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. São direitos sem fronteiras, de “solidariedade planetária”. Esses direitos, para a teoria jurídica, são difusos, difíceis de limitar. O direito a um ambiente saudável, por exemplo, requer que a pessoa, ao mesmo tempo em que é possuidora do direito, tenha o dever de preservá-lo. Para Tosi (2005, p. 22), a terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional. Para o autor, trata-se de uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados; o direito à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à proteção do patrimônio comum da humanidade etc.

Candau et al. (2003) faz referência a uma quarta geração de direitos relacionados ao direito à vida numa dimensão planetária, que incluem o direito à vida saudável em harmonia com a natureza, aos princípios ambientais e ao desenvolvimento sustentável, em consonância com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, sediada no Rio de Janeiro. Essa geração de direitos ainda está em discussão, como afirma Nodari e Botelho (2008), e se resume ao compromisso de deixar o mundo em que vivemos melhor para as futuras gerações. Tosi (2005, p. 23) destaca que se trata de direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação para com a nossa geração e isso implica uma série de discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica e ética internacional.

As gerações apresentadas destacam a dimensão jurídica dos Direitos Humanos, ou seja, focam a possibilidade de serem ou não exigidos em um tribunal. No entanto, Direitos Humanos não são apenas direitos no sentido jurídico, eles são um conjunto de valores éticos. Tosi (2005, p. 23-25) destaca sete dimensões dos DH

a partir da Declaração Universal: ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultural e educativa.

Dimensão ética – a Declaração afirma que “Todas as pessoas nascem livres e iguais”. Essa afirmação, para Tosi (2005), “quer significar o caráter natural dos direitos, enquanto inerentes à natureza de cada pessoa humana, pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade”. Esclarece o autor que “direito ‘natural’ é entendido aqui em contraposição a ‘direito positivo’ e não a ‘direito histórico’, o que se quer enfatizar é o caráter ‘supra positivo’ da declaração sem negar o fato de que ela é fruto de um longo processo histórico”. Nesse sentido, para o autor, “os direitos tornam-se um conjunto de valores éticos universais que estão ‘acima’ do nível estritamente jurídico e que devem orientar a legislação dos Estados”.

Dimensão Jurídica – os direitos contidos na Declaração, no instante em que são determinados em tratados, convenções e protocolos internacionais, tornam-se Direitos Internacionais, “uma vez que esses tratados possuem um valor e força jurídica”; segundo Tosi (2005) “deixam de serem orientações éticas para se tornarem um conjunto de direitos positivos” e são internalizados pelos Estados em suas Constituições e leis ordinárias.

Dimensão Política – os direitos humanos enquanto conjunto de normas jurídicas tornam-se critérios de orientação e de implementação das políticas públicas, segundo Tosi (2005). Os Estados assumem o compromisso de serem promotores do conjunto dos direitos fundamentais, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos.

Dimensão Econômica – afirmação de que, sem os direitos econômicos e sociais, sem uma garantia mínima das necessidades básicas humanas, não é possível o exercício dos direitos civis e políticos, portanto, esta dimensão está vinculada à dimensão política. O Estado deve exercer um papel ativo na implementação dos direitos econômicos.

Dimensão Social – a implementação dos direitos não cabe somente ao Estado, mas a sociedade civil tem papel importante na luta pela efetivação dos mesmos, segundo Tosi (2005). Os movimentos sociais, sindicatos, associações, conselhos de direitos deve, através da luta, garantir a efetividade dos direitos no cotidiano das pessoas.

Dimensão Histórica e Cultural – os direitos humanos vão além da dimensão jurídica, por isso, segundo Tosi (2005) é “preciso que eles encontrem um respaldo

na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo e se tornem de certa forma, parte do seu *ethos* coletivo, de sua identidade cultural e de seu modo de ser”. No Brasil, a efetivação dos direitos humanos é relativamente recente, é necessário tempo para que eles se enraízem na cultura e no comportamento coletivo.

Dimensão Educativa – a educação é um caminho para que os direitos humanos se efetivem. Isso é possível através da educação formal, da educação não formal e dos meios de comunicação. O homem é um ser natural e também cultural, não nasce consciente dos seus direitos e, por isso, a educação tem papel importante, suprimindo essa necessidade.

Tosi (2005, p. 26) toma por base o pensamento de um jurista italiano, Cassese, e propõe que se entendam os Direitos Humanos como:

Um novo *ethos*, como um importantíssimo conjunto de preceitos humanitários e laicos, desprovidos de mitos, embora inspirado nas grandes ideias das religiões tradicionais (do Ocidente e do Oriente) e fortalecido pelas vigorosas contribuições do pensamento filosófico ocidental.

Entendidos em sua dimensão ética, como um conjunto de valores, reafirma-se que Direitos Humanos são indivisíveis, indissociáveis, interconexos, uma vez que todos se relacionam entre si. São indivisíveis à medida que devemos reconhecer sua unidade, que a violação de um direito leva à violação de outros direitos e são interdependentes. A sua interdependência pressupõe sua interatividade, assim, a negação do direito à educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia, à alimentação adequada, entre outros (BRASIL, 2013). O caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos foi firmado pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993.

Ainda que haja esse reconhecimento, é importante a distinção entre as gerações de direitos, pois elas revelam o conflito existente entre direitos de primeira e de segunda geração, direitos que prevalecem com maior ou menor intensidade conforme o regime político de cada Estado. Esse conflito é colocado por Tosi (2005, p. 28):

Mesmo reconhecendo como válida e pertinente a afirmação da integralidade e indissociabilidade dos direitos humanos, acredito que a categorização por “gerações” de direitos não é uma “indemonstrável fantasia”, mas corresponde ao efetivo movimento histórico que contribuiu para a formação dos direitos humanos. Acredito, também, que o conflito entre direitos, em particular a tensão entre as duas classes fundamentais de direitos, os civis e políticos e os econômicos e sociais, não se resolve com a simples proclamação da indissociabilidade, afirmação que, aliás, pode esconder e

escamotear essa contradição fundamental que se deve, ao contrário, enfrentar.

1.4 Cidadania e Direitos Humanos no Brasil

A trajetória de lutas e conquistas de direitos no Brasil, em seus avanços e retrocessos, está relacionada ao direito de exercer a cidadania em sua plenitude. É um caminho marcado por sofrimentos, escravidão, violação de direitos e de luta advinda de organizações da sociedade civil, Igreja, associações e, por fim, a formalização da garantia de direitos através de políticas públicas e leis.

Cidadania plena, para Sacavino e Candau (2008, p. 10-13), “seria aquela que combinasse as três categorias de direitos: civis, políticos e socioeconômicos e culturais”. Essa concepção vem ao encontro da concepção de Cidadania de Theodor Marshall (1967) “que associa a evolução histórica da questão da cidadania à conquista dos direitos de diferentes gerações – civis, políticos e econômicos, sociais e culturais”. Para compreender melhor o processo histórico do Brasil no desenvolvimento dos direitos de cidadania, considerou o processo histórico 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 militar (1964-1985) e a Redemocratização e Consolidação Democrática (de 1985 aos tempos atuais). A seguir, utilizaremos essa divisão para retratar os avanços e retrocessos dos direitos no Brasil.

No período da herança colonial (1500-1822), segundo Dallari (2007), desde o início da colonização portuguesa, foi estabelecida, no Brasil, uma sociedade marcada por diferenciações entre os senhores de terra e os outros. As primeiras vítimas foram os índios, que os portugueses tentaram escravizar e de cujas terras tentaram se apropriar. Os índios resistiram à escravidão, mas a superioridade bélica do colonizador levou milhares à morte. Não conseguindo escravizar os índios, a solução buscada pelo colonizador foi trazer negros africanos para trabalharem como escravos. Os negros, por três séculos, foram submetidos a esse regime, no entanto, não foram pacíficos e resistiram à escravidão em busca de seus direitos, especialmente, o direito à liberdade, fundando os “Quilombos”.

Nesses três séculos de colonização, para Sacavino e Candau (2008, p. 13), os portugueses deixaram como herança ao país “uma população analfabeta, uma

sociedade escravocrata, um Estado absolutista, uma economia monocultural e latifundiária”. Não podemos falar propriamente em uma cidadania no Brasil.

No período denominado Independência, Monarquia e Primeira República (1822-1930), segundo Sacavino e Candau (2008, p. 14-16), a Independência foi o resultado da “negociação entre a elite local, a Coroa portuguesa e a intervenção interessada da Inglaterra”. Foi um período em que “os direitos civis se mantiveram inalterados, a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) não foram resultados diretos de revoltas populares”.

Para Viola (2007, p. 121), nesse período,

(...) a herança monárquica reconheceu os direitos políticos para um pequeno número de donos de terra, que formavam também o corpo dos altos funcionários públicos. O povo, em geral, não possuía cidadania, por serem analfabetos ou por não possuírem renda suficiente.

O modelo continuou escravocrata e foi necessário um século de lutas abolicionistas e republicanas para colocar fim ao regime. Tal regime oficialmente chegou ao fim em 1888, com a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel. Desde então, a lei proibia a escravidão no Brasil.

Para Dallari (2007, p. 31), em relação à população negra, após a abolição em 1888, os negros foram abandonados à própria sorte. Acabaram por constituir um segmento marginal da sociedade. Foram vítimas de preconceito, viveram na miséria e passaram a trabalhar em serviços com menor remuneração. Muitos foram arrastados para a criminalidade. Tem sido uma longa luta pelo reconhecimento e conquista de direitos por parte dessa população, com isso, o Brasil tem uma dívida histórica em relação aos negros.

Para Sacavino e Candau (2008, p. 18), o terceiro período inicia-se com a Era Vargas (1930-1945). Para Dallari (2007), durante esse período, o país passou por algumas reformas: o voto feminino de 1932 – as mulheres conquistam, em âmbito nacional, o direito de votar; ainda em 1932, a criação das leis trabalhistas – no campo dos direitos sociais, Getúlio Vargas buscou reconhecer e regularizar, através de normas, as principais reivindicações dos trabalhadores, criou a carteira de trabalho e regulamentou a jornada de 8 horas diárias, as férias anuais e a licença-maternidade; em 1940, a criação do salário mínimo, regulamentado em 1936, mas que teve os valores fixados somente através do Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940; e, em 1943, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) – sistematizou

todo o conjunto de leis, decretos e normas trabalhistas que existiam no Brasil. Nesse período, os movimentos populares intensificaram suas lutas pela democracia e pelo fim da ditadura Vargas. Entre os movimentos, estava a União Nacional dos Estudantes (UNE). Surgiram greves e diversas manifestações pelo país. Em outubro de 1945, Vargas foi deposto do poder pelos militares.

Para Sacavino e Candau (2008, p. 18), a Era Vargas ou o varguismo, representou “uma inversão da ordem dos direitos, colocou os direitos sociais à frente dos direitos políticos”. O povo era chamado à política e lhes eram garantidos direitos, mas sempre em relação de dependência. Ainda, tais direitos sociais tinham um “caráter de benefício outorgado e distribuído pelo presidente como um ato de bondade e vontade pessoal”.

Na fase denominada breve e conturbada democracia (1945-1964), as autoras contextualizam a deposição de Vargas e o surgimento de muitos partidos políticos. Em 1946, foi criada uma nova Constituição para o Brasil, de cunho liberal-democrático. Esse documento reafirmou a garantia dos direitos individuais e políticos, tais como a liberdade de imprensa e eleições para todos os cargos eletivos. Os sindicatos ganharam maior autonomia, são organizadas Ligas Camponesas, importantes organizações na luta contra a opressão do trabalhador do campo e pelos direitos à posse de terra.

As primeiras Ligas Camponesas surgiram na década de 1940 e foram organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), sob o comando de Luis Carlos Prestes, no entanto, em 1947, o PCB teve seu registro caçado e, com a proibição do partido, essas ligas camponesas foram eliminadas, conforme Morais (2002). O partido ajudou os trabalhadores rurais a se organizarem em protesto contra os grandes proprietários de terra e latifúndios. Em 1955, as Ligas Camponesas reapareceram em Pernambuco e se espalharam por todo o Nordeste e pelo restante do país. Francisco Julião se destacou como um grande líder que muito lutou pela conquista dos direitos dos trabalhadores rurais.

No período da ditadura militar (1964-1985), o Brasil foi governado por militares e ficou marcado por grandes violações dos direitos humanos. Segundo Sacavino e Candau (2008, p. 20), fala-se em um grande retrocesso dos direitos civis e políticos. Tais retrocessos foram instrumentalizados legalmente nos chamados “Atos Institucionais”. Segundo as autoras,

O Ato Institucional n.1(AI-1) cassou direitos políticos de líderes partidários, sindicais, militares e intelectuais; aposentou forçosamente funcionários públicos civis e militares; dissolveu sindicatos e o movimento estudantil. O AI-2 aboliu a eleição direta para presidente dissolveu partidos políticos e criou o sistema de bipartidarismo, o partido do governo e o partido da “oposição”. O AI-5, em 1968, foi o que mais atingiu os direitos civis e políticos. Determinou o fechamento do Congresso e o fim do habeas corpus. Estava assim constituída a legalidade da ditadura ou a “Doutrina de Segurança Nacional.

Apesar dos direitos cassados, a população não se calou. As camadas mais pobres, apoiadas por setores mais progressistas da Igreja Católica, identificadas com a Teologia da Libertação, deram início às mobilizações sociais. Esses setores se organizaram em comunidades denominadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As CEBs serviram de estímulo para a formação de associações e grupos organizados para a defesa de direitos humanos. Muitos desses grupos buscavam a promoção de interesses específicos, defendendo os direitos das mulheres, dos favelados, dos negros, dos índios, dos aposentados, dos deficientes físicos, entre outros.

Segundo Viola (2007, p. 127-129), a sociedade civil se reorganizou no enfrentamento ao autoritarismo, criaram-se “comitês de lutas contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa das diretas e da constituinte soberana”. Os setores que mais resistiram a esse período de violação de direitos foram: “a Comissão Pastoral da Terra, os Centros de Defesa dos Direitos Humanos (CNBB), a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI)”. Os movimentos de mobilização social se intensificam em 1984 com o movimento de Diretas Já, reivindicando eleições para presidente. Um milhão de manifestantes se reuniram em São Paulo e quinhentos mil, no Rio de Janeiro. A volta da democracia ficava cada vez mais iminente.

Podemos visualizar neste período a existência de um paradoxo. De um lado, a violação dos direitos, as proibições, os exílios; por outro lado, essas violações parecem ter contribuído para a intensificação dos movimentos sociais e consequentemente, uma maior conscientização em relação aos direitos. Viola (2007, p. 130) afirma que “uma das influências culturais mais significativas que o movimento social exerceu foi a de formar, junto à população, o princípio de que o

cidadão moderno tem direito a ter direito, ou seja, o direito a exercitar uma cidadania de participação”.

Na fase seguinte, denominada redemocratização e consolidação democrática (de 1985 aos tempos atuais), Sacavino e Candau (2008, p. 22-25) referem-se ao período que teve início com a lei da anistia no final da década de 1970, consolida-se com o movimento das *Diretas Já* em 1984, elege a Assembleia Constituinte e promulga a Constituição em 1988. Com a redemocratização, surgiram novos partidos políticos como o PT (Partido dos Trabalhadores), caracterizado como popular e de orientação socialista, os sindicatos se fortaleceram, nascem a CUT (Central Única dos Trabalhadores), as ONGs (Organizações Não Governamentais), atuando em diversos campos: direitos humanos, educação, saúde, emprego, formação política, pesquisa etc., movimentos sociais diversos, entre eles, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e outro importante movimento social, Ação da Cidadania Contra a Miséria e a Fome.

Após a promulgação da Constituição (1988), o Brasil se constitui como o Estado democrático de direito, ou seja, a democracia se firma como regime político do país e o poder de decisão passa para o povo. Esse poder, conforme artigo 1º da Constituição, deve ser exercido por meio de representantes eleitos ou diretamente (BRASIL, 2012). No entanto, essa garantia constitucional não significa uma vivência democrática dos direitos de seus cidadãos e cidadãs em sua plenitude, ela representa avanços nas relações democráticas.

A partir de 1989, o povo brasileiro passa novamente a eleger o presidente através do voto direto e secreto. De 1989 a 2018, sucederam ao cargo os presidentes: Fernando Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Reconstrução Nacional (PRN); Itamar Franco (1992-1994), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011- agosto de 2016), do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 2015, a presidenta Dilma enfrenta acusações de crime de responsabilidade fiscal. A denúncia foi apresentada pelo procurador a justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. As acusações foram aceitas por Eduardo Cunha - presidente da Câmara dos Deputados, ocasionando num processo de impeachment que se iniciou em 2 de dezembro de 2015. O processo foi analisado e aprovado por uma comissão da

Câmara dos Deputados e seguiu para o plenário da Câmara dos Deputados Federais. Em 17 de abril de 2016 os deputados votaram pelo andamento do processo num verdadeiro espetáculo teatral, pois em rede nacional e ao vivo cada deputado favorável ao impeachment, ao votar dedicava seu voto aos seus familiares, parentes e amigos entre outros.

O processo dividiu opiniões, o povo foi às ruas em manifestações contra e a favor do impeachment. Os manifestantes contra acreditavam ser um golpe contra a democracia destituindo uma presidenta legitimamente eleita. Os manifestantes favoráveis acreditavam cegamente nas acusações, representantes de um segmento de elite conservador sendo em grande parte da classe média alta e eleitores do opositor de Dilma nas eleições, Aécio Neves. Segundo Pimentel Jr (2015, p.17) “cerca de 70% dos entrevistados declararam ter votado em Aécio no primeiro turno”.

O processo seguiu e terminou com o impedimento da presidenta no governo. No lugar assumiu o vice Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido antes aliado à presidenta e deixou de apoiá-la voltando-se contra a mesma, unindo aos opositores pelo impedimento. O clima de acirramento político e polarização de opiniões intensificou-se na sociedade. De um lado uma presidenta destituída que tinha em seu programa de governo o desenvolvimento humano e social, de outro lado um grupo que defende os interesses de mercado e os lucros do capital.

Nos governos Collor, Itamar, Fernando Henrique e Michel Temer, a doutrina política econômica adotada foi o Neoliberalismo. Já nos governos Lula e Dilma, o modelo político econômico adotado foi o Desenvolvimentismo. Vejamos cada modelo separadamente.

O neoliberalismo é uma doutrina política econômica que propõe uma intervenção mínima do Estado na economia. Não há um consenso quanto ao termo “Neoliberalismo” ser uma doutrina, uma teoria científica ou mesmo uma ideologia. Sabe-se que teve início pouco depois da Segunda Guerra Mundial como oposição crítica ao pensamento intervencionista (Keynesiano), que se consolidava na Europa e nos EUA. Segundo Pereira (2004, p. 18), “essa reação teórica e política se fundamenta na contribuição do economista austríaco Friedrich Hayek, que no livro ‘O Caminho da Servidão’ de 1944, atacava veementemente toda e qualquer intervenção do governo na economia”. O pensamento neoliberal se fortalece com a criação da sociedade de Mont Pèlerin, na Suíça, em 1947. Essa sociedade reuniu

grandes pensadores da época que se alinhavam ao pensamento neoliberal e objetivavam o combate ao Keynesianismo. O Keynesianismo avançava significativamente desde o pós-crise de 1929.

A doutrina neoliberal ganha mais força após 1970, com o fim do Fordismo e a ascensão da acumulação flexível. As ideias neoliberais vão sendo discutidas nas Universidades e conquistam terreno na política. Para Pereira (2004, p. 18), “o processo de ascensão da acumulação flexível evidencia-se como solução para a crise do sistema, que possuía no fordismo seu padrão de produção”. Para os neoliberais, a crise se explicava pelo poder excessivo dos sindicatos e movimentos sociais que, ao ampliar os direitos sociais, diminuía os lucros das empresas. Para combater a crise, os neoliberais pregavam:

Um estado mínimo e um governo forte. Mas forte, somente no sentido de controlar e romper o poder dos sindicatos, de controlar estritamente a emissão de dinheiro, de controlar e diminuir os gastos sociais, enfim da diminuição significativa da intervenção do Estado na Economia (PEREIRA, 2004, p. 18-19).

Dessa forma, as ideias neoliberais foram sendo impostas e aceitas pela sociedade. A queda da lucratividade, o declínio do crescimento econômico, o endividamento do Estado, entre outros fatores, exigia uma busca de solução e isso favorecia os neoliberais. A doutrina neoliberal propunha medidas radicais para o controle da crise e a retomada do crescimento. Essas medidas desagradavam a maioria da população, mas eram implementadas por diversos governos. A hegemonia do Neoliberalismo não foi construída da noite para o dia, se consolidou, segundo Pereira (2004, p. 19), com a “ascensão de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979, de Reagan no E.U.A em 1980, de Helmut Kohl (1982) na Alemanha. Em diversos outros países os partidos de direita vinculados à concepção neoliberal ao assumiram o poder”.

No Brasil, a partir de 1990, a adoção das políticas econômicas neoliberais implementadas inicialmente pelo presidente Fernando Collor afetou drasticamente os direitos das pessoas em sociedade. Podem-se destacar, como consequências dessas políticas:

a) aumento do desemprego, que nos anos 1990 alcança 20% da população economicamente ativa nas regiões metropolitanas, principalmente em São Paulo; b) acentuada precarização dos postos de trabalho, prejudicando os trabalhadores; c) desassalariamento, que se consubstancia principalmente no crescimento das ocupações informais; d) aumento do trabalho em tempo parcial, ou seja, cada vez mais os trabalhadores não conseguem empregos em tempo total; e) queda nos rendimentos, tendo como exemplo o salário

mínimo real, que sofreu significativas perdas na década de 1990, Pochmann (1999). Além das consequências acima mencionadas, vale ressaltar o tendencioso crescimento da sociedade servil, ou seja, o crescimento significativo das atividades servis, fruto do elevado nível de desemprego e concentração de renda, que proporcionar a alguns, manter muitos no papel de criados, de fornecedores de serviços pessoais, Gorz (1998). Ironicamente, pode-se dizer que Hayek estava relativamente correto, pois como transparece no título de sua obra, as políticas neoliberais levam “Ao Caminho da Servidão” (PEREIRA, 2004, p. 22).

Benevides (1998) argumenta que o Estado democrático brasileiro foi fundamentado no modelo de Estado de concepção neoliberal, no qual se observa a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Isso leva a assistirmos constantes violações dos direitos mais elementares, com um aumento cada vez maior de indivíduos excluídos do processo de desenvolvimento, destituídos das condições de dignidade humana.

Na Educação, os efeitos do Neoliberalismo são catastróficos. Como a preocupação é menos Estado e mais mercado, há uma valorização da iniciativa privada, que busca lucro e, “em tese, não está interessada na promoção do ser humano enquanto cidadão consciente, crítico e participante do próprio processo de construção da vida política e social do país” (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 9-11). Dessa forma, segundo os autores, as consequências são múltiplas: menos recursos para a educação; prioridade para o Ensino Fundamental; formação menos abrangente e mais profissionalizante; privatização do ensino; municipalização e escolarização do ensino (o Estado repassa sua responsabilidade – os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas); aceleração da aprovação para desocupar vagas; ensino médio é dividido entre o regular e o profissionalizante, com tendência ao profissionalizante (mais mão de obra e menos consciência crítica); avaliações, livros didáticos, currículo, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de controle e fiscalização dirigidos e centralizados, exceto no que se refere à parte financeira, como infraestrutura, merenda, transporte, que passa a ser descentralizada; produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico; mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente com a “amenização” da desigualdade, entre outras.

Em 2003, toma posse como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu primeiro mandato, manteve a política do seu

antecessor Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), segundo Morais e Saad-Filho (2011, p. 507), uma política “baseada no paradigma neoliberal e, tipicamente, inspirada pela abordagem dos mercados eficientes”. A partir de 2006, em seu segundo mandato, segundo os autores, o governo Lula “passou a adotar novas iniciativas e políticas que se mesclaram às políticas macroeconômicas neoliberais”, desenvolvendo, a partir deste ano, uma política econômica híbrida. A nova proposta política econômica ficou conhecida como novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo, de inspiração keynesiana e estruturalista. Essa política teve continuidade no governo seguinte, de Dilma Rousseff.

Nos governos petistas, houve um grande avanço nas políticas sociais. Para Castro (2005, p. 3), “entre as várias frentes de atuação das políticas sociais, o governo Lula privilegia o foco da fome e da miséria, instituindo o Ministério da Segurança Alimentar para coordenar o Programa Fome Zero”. Outros programas foram criados, garantindo direitos sociais à população: O Bolsa Família, programa coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Agente Jovem; Reforma Agrária; Fortalecimento da Agricultura Familiar; Programas de Geração de Trabalho e Renda; Desoneração Tributária dos Alimentos básicos; Distribuição de Alimentos; Merenda Escolar; Bancos de Alimentos; Restaurantes Populares; Farmácias Populares; Cozinhas Comunitárias; Construção de Cisternas para Armazenamento de Água; Criação da Lei Orgânica de Assistência Social (Loas); Instituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional (SUSAN); Fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS); criou o Programa Universidade para Todos (Prouni); Políticas afirmativa em favor de negros e indígenas; Sistema Nacional de Habitação (Programa Minha Casa, Minha Vida); Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); entre outros (FAGNANI, 2011).

Dessa forma, podemos perceber que houve um avanço considerável em relação aos direitos sociais no governo petista com o modelo Desenvolvimentista, já no modelo Neoliberal a um retrocesso nos direitos, de qualquer forma, ressaltamos que a consolidação da cidadania plena com a vivência dos direitos de que todos os cidadãos e as cidadãs devam usufruir num estado democrático é uma construção árdua, a história mostra isso, e não se restringe à legalidade, mas pressupõe o

exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos Direitos Humanos por parte de toda a população, conforme afirma Candau et al. (2013, p. 47).

Em nossa opinião, a compreensão da EDH e do conceito de cidadania que prevalece em uma sociedade não pode prescindir da análise do contexto sócio-político, uma vez que cada modelo de Estado pressupõe expectativas e direitos de cidadania diferentes. Este trabalho está sendo escrito em meio a um cenário político conturbado no qual vários direitos conquistados têm sido sistematicamente retirados de seus detentores, sobretudo os direitos de trabalhadores e da população economicamente desfavorecida, sob o nome de “reformas” que em seu discurso prometem modernizar, mas na sua prática privilegiam o capital e seus detentores em detrimento do desenvolvimento em bem-estar das pessoas.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta parte da dissertação, tenho a pretensão de apresentar a trajetória de Educação em Direitos Humanos, tomando como marco inicial a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais, e também apresentar os fundamentos teóricos desta forma de educar no ensino formal da educação básica, procurando evidenciar suas práticas.

2.1 Educação em Direitos Humanos: da DUDH às Diretrizes Nacionais

Educação em Direitos Humanos é um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos (UNESCO, 2012, p. 03).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) está presente no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no qual se destaca que cada indivíduo e órgão da sociedade deve se esforçar, através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos e às liberdades (ONU, 1948). No Artigo 26 desta mesma declaração, consta que todo ser humano tem o direito à educação e esta deve visar ao desenvolvimento amplo do ser humano, favorecendo a compreensão, a tolerância e a convivência entre todas as nações.

A leitura da DUDH evidencia que a educação é um direito humano e que todos devem ter acesso a esse direito. Está evidente, também, que a educação, ao

mesmo tempo em que é um direito, é também um meio ou caminho para o desenvolvimento de outros direitos. É por meio da educação que a cultura dos direitos humanos deve atingir todos os povos e nações e desenvolver o respeito aos direitos e às liberdades. É neste duplo reconhecimento entre educação e DH que se insere a proposta de uma Educação em Direitos Humanos.

Zenaide (2007, p. 16) reafirma esta dupla relação entre DH e educação. A autora destaca que a educação como um direito humano é reconhecida tanto universalmente quanto nacionalmente, motivo pelo qual toda pessoa tem o direito de “informar, saber e conhecer sobre seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los” e, ainda, ter “o acesso à instrução é uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade”.

A educação deve ser entendida de uma maneira ampla, ou seja, não restrita à educação formal que tem lugar nas escolas e universidades. Devemos considerar a educação não formal como um importante canal educativo.

A partir da Declaração, a educação se torna um instrumento de difusão e de aplicação dos direitos, não apenas na chamada educação formal, mas também na não formal. No dizer de Maia (2007, p. 85), “destina-se a estarem presentes em todas as atividades humanas” e pode ser desenvolvida por diferentes atores sociais, como, por exemplo, profissionais da educação básica e das universidades, instituições de ensino, organizações sindicais, organizações não governamentais, igrejas, associações comunitárias, entre outros grupos. Todos podem trabalhar na difusão e promoção de uma Educação em Direitos Humanos.

Chama a atenção também que, após a DUDH, os Estados-Membros tiveram que assumir medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção e defesa dos direitos. Uma série de Pactos Internacionais foram firmados e órgãos criados, dando legitimidade aos direitos conquistados pela humanidade, tais como: Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (1966); Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966); Comitê contra a Tortura e Outros Tratamentos de Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); Comitê para Eliminação da Discriminação contra as Mulheres da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); e Comitê dos

Direitos da Criança referente à Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) (Zenaide, 2007).

Os pactos e órgãos mencionados têm um importante papel para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, pois eles assumem uma função primordial na defesa dos direitos humanos, que é de “definir parâmetros mínimos; monitoramento de sua implantação (relatórios, investigação em visitas *in loco*, exame de petições e comunicados) e promoção de atividades educacionais”, conforme Maia (2007, p. 86). Dentre os órgãos de defesa, podemos destacar a Corte Interamericana de Direitos Humanos (como órgão regional) e a ONU (como órgão internacional).

Um marco importante para a EDH no âmbito Internacional foi a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena, por iniciativa da ONU. Nessa conferência, debateu-se o desenvolvimento de políticas e ações educacionais de âmbito internacional, com o objetivo de fortalecer a paz mundial, de promover a tolerância e a cidadania por meio da Educação em Direitos Humanos. No ano seguinte, em 1994, a Assembleia Geral da ONU promulgou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, que vigorou de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. O final desse período resultou na formulação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), visando avançar na implementação de programas de Educação em Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) nasceu dos esforços conjuntos de diferentes atores: o Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (EACDH), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de 50 especialistas de todos os continentes, abrangendo desde ministros da educação a organizações não governamentais.

O PMEDH está organizado em três fases. A primeira fase (de 2005 a 2007, que se estendeu até 2009) do Programa Mundial é dedicada à integração da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino primário e secundário¹. A segunda fase (2010-2014) está centrada na Educação em Direitos Humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e

¹ Ensino Primário e Secundário citado pelo PMEDH, corresponde no Brasil à Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

militares de todos os níveis, e, por fim, a terceira fase (2015-2019) vem reforçar a implementação das fases anteriores e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e de jornalistas.

Na história brasileira, a Educação em Direitos Humanos é um fato recente, que começou a se desenvolver a partir do processo de redemocratização do país. Para Zenaide (2007, p. 19), a Educação em Direitos Humanos, no Brasil, bem como em toda a América Latina, “surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos”.

Pela história brasileira, é possível recuperar os pressupostos da Educação em Direitos Humanos por meio dos movimentos sociais populares e das organizações populares da sociedade civil. A educação é uma ferramenta importantíssima para a promoção de saberes e conhecimento, para a organização política, para se exigir direitos e fortalecer suas lutas. Carbonari (2010, p. 84), afirma que “a educação popular é uma construção coletiva dos movimentos sociais populares e organizações populares da sociedade civil”.

A Educação em Direitos Humanos herda da educação popular suas experiências no processo de construção e troca de saberes e conhecimentos na área de direitos. Para Carbonari (2010, p. 88), “a educação popular é a pedagogia da Educação em Direitos Humanos, entendida como dinâmica e processo dos movimentos sociais populares”. Para o autor, a Educação em Direitos Humanos é pautada pela educação popular, pois se trata de construções históricas dos movimentos sociais populares; de levar a sério a diversidade; de não aceitar separar método e conteúdo; de articular elementos-chave do processo pedagógico (levar em conta, o contexto – situação, memória; compreensão – reflexão crítica, posição própria e criativa e a ação – vivência pessoal e social) e por posicionar e comprometer social e politicamente. Nesse sentido é que se pode afirmar que a EDH não é neutra e nem abstrata, mas concreta e comprometida.

Para Silva (2011 apud SILVA; TAVARES, 2012, p. 28-29), o percurso da Educação em Direitos Humanos no Brasil passa por quatro fases. A primeira fase chamada de ativismo político; a segunda, de tateamento pedagógico; a terceira, de expansão da educação em direitos humanos; e, por fim, a quarta fase, de profissionalização e valorização da Educação em Direitos Humanos.

O período militar, mais especificamente, de 1960 a 1970, representou a primeira fase deste percurso denominado “ativismo político”. Nele, a defesa dos direitos humanos foi desenvolvida na clandestinidade e de forma esporádica.

O período de 1980 a 1990 representou a segunda fase do percurso da Educação em Direitos Humanos no Brasil. A autora o denominou “tateamento pedagógico”, pois foi composto pela busca de redirecionamento das ações da sociedade civil, formação da cidadania e ampliação dos direitos humanos. Não havia, ainda, uma clareza do que era e de como educar em direitos humanos.

A década de 1990 representou a terceira fase do percurso da história da Educação em Direitos Humanos no Brasil, denominada “expansão da Educação em Direitos Humanos”. Nesse período, houve um fortalecimento das organizações da sociedade civil. Surgiram muitas experiências pioneiras entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por direitos como, por exemplo, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. A Rede teve como referência a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). A Rede organizou o primeiro Congresso Brasileiro de EDH e Cidadania. Foi responsável, também, por pesquisas, elaboração e divulgação de materiais em EDH, entre outros feitos (BRASIL, 2013).

Um conjunto de medidas governamentais pôde ser observado na área dos direitos humanos, como a criação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, nas esferas federal, estadual e municipal, a Criação dos Conselhos Tutelares de Defesa da Criança e do Adolescente, a criação dos Conselhos de Defesa dos Direitos. Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I), transformando os direitos humanos em eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

A quarta fase, a partir do ano 2000, é identificada como a “profissionalização e valorização da Educação em Direitos Humanos”, segundo Silva (2011 apud SILVA; TAVARES, 2012). Nesse período, destaca-se a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (BRASIL, 2002), ao qual foram incorporados os direitos econômicos, sociais e culturais. Anos depois, em 2010, foi produzido o PNDH-3 (BRASIL, 2010), revisado e ampliado em relação às versões anteriores. Nesse documento, passa a ser destaque a transversalidade e a interministerialidade de suas diretrizes, bem como seus objetivos estratégicos e suas

ações programadas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (BRASIL, 2010, p. 16-17).

Em 2003, é criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (CNEDH/SPR), e, após sua criação, dá-se início à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), disponibilizado em dezembro do mesmo ano. Ao longo de 2004 e 2005, foram realizados muitos debates pelo país através de encontros, fóruns, seminários e, em 2006, elaborou-se a segunda versão desse Plano, destacando-se dois pontos principais: 1) consolidação de uma proposta de “um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social”, e 2) reforço de “um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 13).

A atual versão do Plano se propõe a atuar em cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia.

O PNEDH reflete o compromisso do governo brasileiro com a elaboração de políticas e programas públicos sobre educação em direitos humanos. Assume como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes. Esses princípios deverão ser considerados na elaboração de políticas públicas, visando à construção de uma sociedade igualitária, equitativa, de respeito às diversidades, democrática e cidadã.

Passa, também, a ser compromisso do governo promover uma educação de qualidade como um direito essencial e garantir a universalização do ensino da educação básica para todos, além do dever dos governos democráticos de proporcionar educação às pessoas com necessidades especiais, aos jovens e adultos que não se alfabetizaram na idade certa, erradicarem o analfabetismo, tendo como eixos os direitos humanos.

O plano sugere, ainda, que sejam criados programas e projetos em EDH e que se criem mecanismos de avaliação e monitoramento de sua execução física e financeira, elaborando relatórios anuais da implementação do PNEDH. Em consonância com o programa mundial de educação em direitos humanos, estabelece que a EDH vá além da aprendizagem cognitiva; deve incluir o

desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007).

Já o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é fruto de muitas discussões realizadas nos 26 estados, no distrito federal e nos municípios da nação, através de 137 conferências ou pré-conferências. Participaram do processo aproximadamente 14 mil pessoas, entre elas, representantes dos movimentos de mulheres, quilombolas, negros, LGBT, indígenas, ribeirinhos, ciganos, sem-teto, sem-terra, ambientalistas, entre outros.

O documento se estrutura em seis eixos, 25 diretrizes, 82 objetivos e 521 ações. Os eixos orientadores são: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalização de 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 (BRASIL, 2010, p. 18-19).

O quinto eixo, dedicado à educação e cultura em direitos humanos, tem como foco o respeito para com o outro, a tolerância, a solidariedade e o compromisso contra toda forma de discriminação, opressão e violência. Objetiva a formação de pessoas que sejam capazes de criar novos valores, respeitando a dignidade humana, reconhecendo a diversidade na construção de uma sociedade justa, igualitária e livre.

No contexto do PNDH-3, a educação em direitos humanos é colocada como canal estratégico para a criação de uma sociedade igualitária e capaz de fazer as seguintes articulações:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 185).

Nesse sentido, o PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sendo referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos nos âmbitos municipal, estadual, distrital e nacional.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio de seu Conselho Pleno, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Esse documento tem caráter mandatório, ou seja, obriga as redes e instituições de educação básica e superior a desenvolverem a EDH.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), aprovadas em março de 2012, são fruto do trabalho de uma comissão interinstitucional coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A comissão interinstitucional foi composta pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Anteriormente à criação das DNEDH, já era visível na política pública nacional um “crescente processo de fortalecimento da construção da EDH no país, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 6). Foi adotada uma série de dispositivos (Pareceres, Resoluções e Diretrizes) em defesa e proteção das crianças e adolescentes, das relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas, entre outras. Entre eles:

As Diretrizes Gerais para a Educação Básica – o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009) reconhecem a criança como sujeito de direitos, o direito à saúde, à alimentação, ao lazer, à educação, à proteção contra a violência, a discriminação e a negligência, à participação na vida social e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012) consideram o PNDH-3, no que diz respeito à implantação do PNEDH, colocam o tema Direitos Humanos como pressupostos fundamentais e princípio norteador para o Ensino Médio.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 fundamenta essas diretrizes, reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos, promove a cidadania, reconhece e valoriza a diversidade étnica e cultural, a identidade de gênero, a

orientação sexual, religiosa, dentre outras. Combate o preconceito e a discriminação. O Parecer aborda temáticas dos Direitos Humanos na Educação para as modalidades da Educação Indígena, Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Segundo Mancebo (2017, p. 877), os 12 anos de “lulismo” – que abrangeram os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro de Dilma Rousseff —, efetivamente, ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos. No entanto, após a reeleição da presidenta Dilma, em 2014 e, ainda segundo a autora, um golpe parlamentar-judicial-midiático começou a ser urdido culminando no impeachment da presidenta ocorrido em 31 de agosto de 2016.

Segundo Alves (2016) apud Mancebo (2017, p.879),

“O governo Temer como governo ilegítimo adquiriu em 2016 o caráter de governo de transição com uma missão suprema: reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal, dando-lhe novo fôlego na América Latina para o projeto hegemônico dos EUA”.

Já em outubro de 2015, o PMDB do então Michel Temer lançou um documento expondo sua plataforma de governo para o pós-impeachment. O documento se chamou “Uma ponte para o Futuro”. Em termo gerais, este documento proponha, segundo Mancebo (2017, p.880),

“*Uma ponte para o futuro*” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpácificas lideradas pelos EUA, as quais dão

privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira.

No campo Educacional, apoia essa política, o Movimento Escola Sem Partido. Trata-se de um movimento de cunho ideológico religioso que ameaça a laicidade da escola pública e marcha em prol da “neutralização escolar”. Segundo Ribeiro (2016), este movimento busca coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade.

Para Ribeiro (2016, p.5), os apoiadores desse movimento,

são parlamentares de vários partidos (exceto os de esquerda) membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da “cura gay”, ideólogos do liberalismo e da privatização.

O movimento ganha visibilidade a partir de 2015 com a tramitação do projeto de Lei 867, de autoria do Deputado Izalci (PSDB-DF) que dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do “Programa Escola sem Partido”.

Para a ONG Ação Educativa (2016, p.6),

Afirmar a laicidade da escola pública, bem como o pluralismo e a democracia, são tarefas fundamentais da escola contemporânea. Debater temas como a emancipação feminina, o racismo e a homofobia não pode ser considerado crime, muito menos abordar a história recente do país, na qual estão presentes movimentos de trabalhadores sem-terra e sem teto, Parada Gay, manifestações de rua contra a corrupção e até mesmo grupos minoritários que pregam a volta da ditadura militar ou uma escola na quais professores e alunos não podem expressar opiniões.

A boa notícia é que encontramos no país forças contrárias a esse movimento formadas por educadores, ativistas de movimentos sociais, intelectuais, jornalistas, parlamentares de esquerda e sociedade civil que preservam valores democráticos, que se identificam com os direitos dos povos marginalizados e acreditam no papel da escola de formar cidadãos críticos. (RIBEIRO, 2016).

Diante do exposto, podemos afirmar que a EDH, na última década se fortaleceu por meio de política públicas expressas em documentos e orientações. As Diretrizes apontam desafios que devem ser pensados e discutidos em diferentes âmbitos, dentre eles, o currículo estabelecido para a Educação Básica. No entanto, a partir de setembro de 2016 com Michel Temer no poder e a implantação do programa político-econômico “*Uma ponte para o Futuro*” de cunho neoliberal, presenciamos um retrocesso nas referidas políticas públicas e, conseqüentemente,

perdas de direitos. A atual conjuntura político-econômica brasileira é desfavorável ao desenvolvimento de direitos.

2.2 Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

A educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos. Ela é um direito em si mesmo e indispensável para o acesso aos outros direitos. O direito à educação em direitos humanos consolida seu sentido pleno ao afirmar a dignidade da pessoa humana.

O direito à educação básica para todos os cidadãos e a democratização do acesso ao ensino superior sempre representou uma bandeira de luta para a sociedade civil organizada e movimentos sociais na busca pela sua concretude. À medida que o acesso à educação básica foi se concretizando, trouxe para o ambiente educacional novos desafios para o campo da política educacional, por exemplo, a questão da diversidade de grupos, sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Trouxe juntamente com esses desafios a necessidade de novas organizações educacionais, novas metodologias de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 8).

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos construídos com base na diversidade e na inclusão de todos apresenta-se como meio de efetivação da defesa e promoção dos Direitos Humanos no ambiente educacional. Educar em direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e justa (BRASIL, 2013, p. 34).

Não se trata apenas de formação cognitiva, o PNEDH, ao tratar da EDH na educação básica, citando o PMEDH/2005, afirma que a educação escolar deva ir além de uma aprendizagem cognitiva, deve incluir no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento social e emocional dos educandos. Isso quer dizer que deve haver uma interação entre a educação escolar e a comunidade local.

No PNEDH (BRASIL, 2007, p. 31) consta que “não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que o saber aparece sistematizado e codificado”. A escola é um espaço social privilegiado para o desenvolvimento de ações pedagógicas, práticas e vivências dos direitos humanos. A escola é o local de formação de consciência social, de concepção de mundo, de consolidação de valores, de formação para a cidadania, do reconhecimento da pluralidade, da

promoção da diversidade cultural, da alteridade, do exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias etc.

Para Silva e Tavares (2012, p. 51), a escola é um importante espaço para a construção de uma cidadania ativa, pois “visa contribuir para a superação das desigualdades sociais, da materialização dos direitos, compreendendo a democracia alicerçada na liberdade e na igualdade de oportunidades do acesso aos direitos para todas as pessoas”. Essa construção é possível quando se desenvolve um projeto de escola com o objetivo de contribuir para a formação de uma cidadania ativa coerente com a EDH, compromissada com uma cultura de respeito ao ser humano. Neste caso, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo escolar, os materiais didáticos e a formação do professor deverão contemplar os conteúdos desta temática de maneira integralizada e transversalizada.

As instituições de ensino devem, ainda, pensar numa formação do indivíduo focada na ética, na crítica e na política. A formação ética refere-se ao desenvolvimento de atitudes pautadas em valores como a dignidade humana, a liberdade, a igualdade, a tolerância, o respeito ao outro, ainda que o indivíduo seja capaz de refletir sobre seu modo de ser, de agir e de pensar de modo individual e/ou coletivo. A formação crítica diz respeito a indivíduos reflexivos acerca de seu contexto social, político, econômico e cultural, que possam desenvolver práticas coerentes com os direitos humanos, e que a formação política do indivíduo seja pautada na perspectiva emancipatória e transformadora do sujeito de direito, que promova o empoderamento do indivíduo e de grupos que se encontram aquém do poder decisório, favorecendo sua organização e participação na sociedade civil (BRASIL, 2012).

Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 35), a EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Para esse documento, é preciso, ainda, “sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor”. O PNEDH conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos

humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2006, p. 25).

Rodino (2003) afirma que a EDH significa que todas as pessoas, independentemente do que são ou representam, têm a possibilidade concreta de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade, que lhes permita: compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades; respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas; entender a inter-relação entre direitos humanos, estado de direito e governo democrático, e exercitar, em sua interação diária de valores, atitudes e condutas consequentes com os direitos humanos e os princípios democráticos.

Colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos estabelecem, em um primeiro momento, o objetivo central de um trabalho orientado para e pelos Direitos Humanos, que é a construção de uma sociedade que valorize e respeite a dignidade humana. Nessa perspectiva, o objetivo da EDH é que a pessoa ou grupo reconheça-se como sujeito de direito, que possa exercer e promover esses direitos, como também respeitar os direitos dos outros. Dessa forma, a EDH “busca desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais; em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana” (BRASIL, 2012).

A efetivação da EDH, segundo Silva e Tavares (2012, p. 31), “requer políticas de Estado que envolva os sistemas de ensino como um todo, e os Projetos Políticos-Pedagógicos tenham como eixo norteador os Direitos Humanos, de maneira transversal e multidimensional”. Essa multidimensionalidade é compreendida no sentido de a EDH englobar dimensões nos diferentes campos: a) político – direcionado ao modelo de sociedade a ser construído, associado à concepção de

ser humano e de projeto pedagógico; b) ético – pensado nos valores, princípios e finalidades da educação; c) pedagógico – “definir a educação, processos e metodologias de elaboração e avaliação dos conhecimentos de maneira coerente com os princípios da EDH”, e d) ação – “como exercício da garantia, ampliação, fortalecimento, ou reclamação dos direitos quando não materializados ou violados”.

Segundo o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser desenvolvida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades; b) valores, atitudes e comportamentos; e c) ações: atividades de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.

O documento cita como princípios norteadores da EDH na educação básica: a) o desenvolvimento de uma cultura de direitos; b) que os espaços institucionais sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) que a EDH ocorra em espaços de entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) que a EDH se estruture na diversidade cultural e ambiental; e) que a EDH seja o eixo estruturante da educação básica e permeie os currículos; f) que a prática escolar esteja orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o caráter transversal e dialógico entre os atores sociais. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê, ainda, 27 ações programáticas para a implementação de seus objetivos e princípios. Em linhas gerais, as ações falam sobre: 1) desenvolvimento normativo e institucional (responsável pela criação e aperfeiçoamento de normas); 2) produção de informação e conhecimento; 3) produção e divulgação de materiais; 4) formação e capacitação de profissionais; 5) gestão de programas e projetos; 6) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; e 7) avaliação e monitoramento.

Os DH e a EDH encontram no ambiente educacional um terreno fértil para se desenvolver. Há muitos espaços e tempos formativos, como a família, a comunidade, os meios de comunicação, os grupos culturais, a instituição escolar, entre outros. Todavia, é na instituição escolar que se concentra uma maior diversidade de indivíduos com formações diferentes, valores, histórias e visões de mundo particulares. É nesses ambientes que se potencializam as vivências e promoções dos DH e as práticas da EDH. Entendendo que o ambiente educacional vai além dos meios físicos escolares, a EDH também está presente nas diferentes interações que realizam no interior e exterior de uma instituição.

O ambiente educacional está relacionado a todos os processos formativos que têm lugar nas instituições: ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes; múltiplas relações com o entorno; condições socioafetivas; condições materiais; infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas (DUARTE, 2003).

A EDH também ocorre mediante a inserção de conhecimentos, valores e práticas nos currículos da educação básica, superior e pós-graduação; nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), enfim, nos diferentes espaços e tempos das instituições educacionais.

Para o PNDH-3, a educação básica dá ênfase à formação de sujeitos de direito, à convivência pacífica com os diferentes, à formação de opiniões respeitadas e ao combate aos preconceitos. Orienta os sistemas de ensino a incluir, no currículo, a educação transversal e permanente com temas voltados aos direitos humanos, especialmente a temas ligados à orientação sexual e gênero, à cultura indígena e à afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.

No sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação, o PNDH-3 recomenda que os estados e o distrito federal elaborem seus planos de educação em direitos humanos tendo como diretriz o plano nacional de educação em direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica. Recomenda-se, ainda, que os sistemas de ensino elaborem materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos; estimulem a temática de DH nos editais de avaliação de escolha dos livros didático; produzam materiais que sejam acessíveis para as pessoas com deficiências; promovam o acesso de alunos, professores e outros profissionais da educação às novas tecnologias da informação e comunicação, orientem a formação continuada dos profissionais da educação; e inclua conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos na educação básica.

As DNEDH recomendam aos sistemas de ensino que, na Educação Básica e em todas as suas modalidades de ensino, as instituições escolares vivenciem a EDH tendo o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo, exigindo, assim, o exercício da cidadania ativa de todos os envolvidos na educação básica. A cidadania ativa possibilita ao indivíduo a prática dos direitos conquistados e sua ampliação.

A escola cumpre seu papel social quando forma indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar as liberdades e os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade (TOURAINÉ, 1998).

As DNEDH recomendam, ainda, que sejam utilizadas metodologias ativas, em que o estudante seja construtor do seu conhecimento, seja problematizador, interativo, participativo e dialógico. Por exemplo, a participação na construção das normas disciplinares da escola; no debate de temas comunitários referentes à saúde, ao meio ambiente, à moradia, ao transporte, à cultura em geral, a discussão de exemplos de direitos violados, entre outros.

As DNEDH apontam como os maiores desafios para a concretude da EDH são: “a carência na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (BRASIL, 2012, p. 15).

Frente à pergunta *como é possível a inclusão da EDH na educação básica?*, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) trazem a informação de que a inclusão dos conhecimentos concernentes à EDH, tanto no ensino básico como superior, é possível através de três formas: a) de forma transversal, por meio de temas que dizem respeito aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; b) por meio de conteúdo específico, trabalhado em disciplina já existente no currículo; e c) de forma mista, ou seja, combinando a transversalidade e a disciplinaridade.

Há, portanto, uma flexibilidade para a incorporação da EDH nas instituições educacionais. Para além da incorporação de conteúdos relativos aos Direitos Humanos, as Diretrizes definem a EDH como um modo de vida que deve estar presente no ambiente escolar, ou seja, orientando as relações entre as pessoas da comunidade escolar.

Quanto à transversalidade ou temas transversais, Yus (1998, p. 17) afirma que “nossa sociedade pede à escola que forme pessoas capazes de viver e conviver em sociedade, pessoas que saibam a que se ater e como se conduzir”. A escola deveria primeiramente educar para a vida, sem se limitar a ensinar conhecimento. Para o autor, temas transversais “são um conjunto de conteúdos educativos e eixos

condutores da atividade escolar que, não estando ligada a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas”.

Os ditos conteúdos, segundo Yus (1998, p. 18) estão conectados “com as preocupações diárias do cidadão que participa (ou que deveria participar) numa democracia”. Por sua natureza, “esses conteúdos apresentam a oportunidade de recuperar a autêntica educação, mobilizando as atitudes e os valores dos alunos, elementos básicos para a potenciação de uma personalidade autônoma, crítica e solidária” e acaba por ser o “objetivo final de qualquer ideal pedagógico renovador”.

Para Yus (1990, p. 18-19), os temas transversais são elementos essenciais e de tratamento curricular inegável, pois contém uma “alta presença de conteúdos atitudinais”. São importantes “na criação de uma nova escola, mais centrada na educação para a vida”. Os temas buscam recuperar o valor da educação para a escola, uma educação laica, mas nem por isso isenta de valores humanísticos, e, continua o autor, “uma escola que permita o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários”. Para o autor,

Educar na transversalidade implica uma mudança na perspectiva do currículo escolar, enquanto que vai mais além da simples complementação das áreas disciplinares, trazendo elementos éticos ou sociológicos, senão removem criticamente as bases das exigências emancipadoras do século XIX, para remoçá-la e pô-la a serviço das exigências emancipadoras dos habitantes dessa “aldeia global” que já constitui nosso planeta.

Os temas transversais, de acordo com as DNEDH, devem ser tratados de forma interdisciplinar. O termo interdisciplinar tem se constituído como termo polissêmico de estudo, interpretação e ação.

Segundo Miranda (2008), os conceitos de inter e transdisciplinaridade provocam uma amplitude polissêmica de sentidos entre os mais diferentes autores. Zabala (2002, p.33) descreve a interdisciplinaridade como sendo “a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística”.

A autora Miranda, em sua pesquisa, busca aprofundar o conceito de interdisciplinaridade proposto por Gusdorf, Japiassu e Fazenda, que a considera interdisciplinaridade como uma questão de atitude, isto porque o conceito apresentado por estes autores dialoga com os outros conceitos e possibilita ir ao encontro de uma ação interdisciplinar. Isso quer dizer que os contextos sociais,

econômicos e políticos, entre eles, a escola exige ações interdisciplinares. Diz a autora que,

a característica que marca os estudos das práticas interdisciplinares sustenta a afirmação de que: (...) a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida. A interdisciplinaridade, portanto, convive com a diferença, com a impotência, com a hegemonia e com o poder, e dá um salto de possibilidades, agindo nas brechas. (MIRANDA, 2008, p. 118).

Para Yared (2008, p. 161) “em sentido geral, relação entre as disciplinas”. Como a própria palavra indica, não é um conceito fechado em si mesmo, “inter” é igual a movimento.

Para Suero (1986, apud Yared, 2008), a palavra interdisciplinaridade lembra a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade dá a entender um conjunto de relações entre as disciplinas abertas. Assim, pode se afirmar que interdisciplinar é toda interação entre duas ou mais disciplinas no espaço que circunda o conhecimento, os métodos e a aprendizagem das mesmas. Pode se dizer que interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas no espaço que circunda indicados.

Podemos dizer, portanto, que a EDH é um caminho para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que os cidadãos e cidadãs sejam ativos/as, conscientes de seus direitos. As instituições educativas formais da educação básica e superior e as instituições não formais encontram na educação em direitos humanos um terreno fértil para a construção de uma nova sociedade menos violenta, mais tolerante, solidária e que respeita à dignidade humana.

2.3 Conteúdos da EDH

Tendo em conta que nosso objetivo é analisar o currículo do estado de São Paulo a fim de buscar elementos convergentes com a EDH, apresentamos, nesta parte, uma síntese dos conteúdos indicados pelos principais documentos que orientam esse tipo de educação. Entendemos que a consideração desses

documentos pode contribuir para estabelecermos parâmetros para a análise do currículo.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) é um documento cujas finalidades estão voltadas para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades, o pleno desenvolvimento da personalidade e o sentido de dignidade humana, a promoção da compreensão à tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre as nações, povos indígenas, grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos, a facilitação da participação de todos no processo democrático do país, o trabalho para a concretude da paz e do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

O PMEDH estabelece como objetivos: a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis; f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (UNESCO, 2012, p. 15).

Esse documento indica, de modo geral, os seguintes princípios condutores das atividades de Educação em Direitos Humanos: a) a promoção da interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos; b) o respeito e a valorização das diferenças sem discriminação de raça, sexo, religião, nacionalidade...; c) a busca de solução para problemas como a pobreza, a violência, a discriminação; d) atribuir às comunidades e pessoas os meios necessários para suas necessidades em matéria de direitos humanos; e) inspirar-se nos princípios de direitos humanos nos diferentes contextos culturais levando em conta os acontecimentos históricos e sociais locais; f) fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los em nível mundial, local, nacional e regional; g) utilizar métodos pedagógicos participativos; h) fomentar ambientes de aprendizado e ensino que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno do indivíduo; i) ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no

diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, desde a expressão abstrata das normas, até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas (UNESCO, 2012, p. 16).

O enfoque a ser dado à EDH deve incluir os direitos humanos pela educação – garantindo todo o suporte pedagógico (materiais, métodos e planos de estudo) para que a aprendizagem seja completa e os direitos humanos na educação –, envolvendo o respeito aos direitos humanos e a sua prática por todos.

A EDH faz parte do direito de toda criança e adolescente de receber uma educação de qualidade. Esse direito vai além do ensino da leitura, escrita e aritmética; ela deve ser dotada da capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos.

Para que a EDH tenha êxito e seja implementada nos ensinos fundamental e médio, foram apontados cinco elementos determinantes: a) políticas educacionais, b) implementação de políticas, c) ambiente de aprendizagem, d) ensino e aprendizagem, e e) formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente.

Tendo por base as orientações contidas no PMEDH, selecionamos aquelas que se referem aos conteúdos e aos objetivos para o ensino e a aprendizagem:

Quadro 1 – Orientações do Programa Mundial em relação aos Conteúdos EDH

	Orientações do PMEDH: Conteúdos
Conteúdos	(i) definir as habilidades e as competências básicas que deverão ser adquiridas na área dos direitos humanos;
	(ii) incluir a educação em direitos humanos em todos os aspectos dos planos de estudos, iniciando-se o quanto antes na educação primária;
	(iii) adaptar os conteúdos e os objetivos da aprendizagem da educação em direitos humanos à idade e à capacidade dos estudantes;
	(iv) conferir a mesma importância aos resultados da aprendizagem do tipo cognitivo (conhecimentos e habilidades) e do tipo social ou afetivo (valores, atitudes e comportamentos);
	(v) relacionar o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos com a vida e as preocupações diárias dos estudantes.

Fonte: Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012).

Em relação às práticas e aos métodos de ensino e aprendizagem, o PMEDH recomenda:

Quadro 2 – Orientações do Plano Mundial em relação às Práticas e aos Métodos

	Orientações do PMEDH: Práticas e Métodos
Práticas e Métodos	(i) adotar métodos de ensino que sejam compatíveis com os direitos humanos, que respeitem a dignidade de cada estudante, e que ofereçam igualdade de oportunidades a todos eles;
	(ii) criar, na sala de aula e na comunidade escolar, um ambiente que atraia as crianças, que promova a confiança e que seja seguro e democrático;
	(iii) adotar métodos e enfoques centrados nos educandos, que os potencializem e os incentivem a participar ativamente e a cooperar com o processo da aprendizagem, ao mesmo tempo em que promovam a solidariedade, a criatividade e a autoestima;
	(iv) adotar métodos adequados para o nível de desenvolvimento, para a capacidade e para os tipos de aprendizagem de cada estudante;
	(v) adotar métodos de aprendizagem baseados na experiência, por meio dos quais os estudantes possam aprender os direitos humanos de forma prática;
	(vi) adotar métodos de ensino baseados na experiência, nos quais o professor exerça as funções de facilitador, guia e conselheiro da aprendizagem;
	(vii) utilizar as práticas recomendadas para as atividades de aprendizagem extraescolar e informal, os recursos e os métodos das organizações não governamentais e da comunidade.

Fonte: Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012).

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) foi criado em 1980, por um Convênio entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a República da Costa Rica. É uma entidade internacional autônoma, acadêmica, dedicada ao ensino e à promoção dos direitos humanos.

O IIDH através da Direção Executiva tem a função de zelar pelo cumprimento da missão estatutária do IIDH, de executar as políticas institucionais e dos programas, projetos e atividades, com a participação do pessoal acadêmico e técnico-administrativo.

Com o objetivo de cumprir a missão de educar em direitos humanos e promover o respeito deles/delas para contribuir com a consolidação da democracia e da justiça na esfera interamericana, em coordenação com os órgãos do Sistema Interamericano, atores da sociedade civil, da academia e do Estado, o IIDH

concebeu uma série de relatórios como aporte aos países e aos educadores da região. Os relatórios vêm colaborar e fortalecer as redes de cooperação e o diálogo com os diferentes atores que atuam no campo da EDH, em especial os ministérios ou secretarias de educação dos 19 Estados que assinaram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ou Protocolo de São Salvador.

O IIDH busca, assim, contribuir com as altas autoridades e equipes técnicas dos ministérios de educação dos países a desenvolverem políticas, planos e práticas educativas em EDH, auxiliando os países da região no cumprimento do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009), adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, buscando superar as limitações e lacunas de desenvolvimento desigual entre os países da região, e promover uma ampla visão, integradora e rigorosa na incorporação dos direitos humanos à educação formal (IIDH, 2009).

No seu VIII relatório, o IIDH tratou mais diretamente sobre conteúdos em EDH. Segundo o documento, os conteúdos a serem abordados devem contribuir para a formação integral do indivíduo. Esses conteúdos devem ser de ordem cognitiva, afetiva e procedimental, para que se possa atender à integridade e à multiplicidade tanto do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) como dos objetivos a que se buscam (éticos, críticos e políticos).

Os conteúdos incluem as três categorias que compõem a EDH e são adotadas pelos documentos nacionais (os PNEDH e as DNEDH), alertando para o fato de que, embora sejam de naturezas distintas, todas têm igual importância e se complementam entre si. São elas: a) Informações e conhecimentos sobre direitos humanos e democracia; b) Valores que sustentam os princípios da norma dos direitos humanos e da democracia e atitudes coerentes com esses valores, e c) Habilidade ou capacidade para implementar eficazmente os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida cotidiana.

O IIDH estabeleceu três diferentes níveis de conteúdos: os maxiconteúdos, os conteúdos intermediários e os miniconteúdos. Para uma melhor compreensão, os maxiconteúdos são compostos pelas grandes categorias, envolvendo as três dimensões de EDH anteriormente citadas e representadas no quadro 3. Os conteúdos intermediários, referem-se a uma primeira seleção de conteúdos particulares que dão sentido às classes ou categorias definidas a nível maxi. São

conteúdos específicos construídos por cada disciplina relativos à EDH, tratados de forma transversal, que une os direitos humanos aos conteúdos curriculares das disciplinas. Por fim, os miniconteúdos são aqueles de maior especificidade e detalhe, correspondem a uma seleção de acordo com as particularidades de cada contexto de ensino (nacional e local) e dos destinatários concretos, aproximando da realidade e das especificidades de cada contexto real. Propõe-se a problematização da realidade vivenciada pelos estudantes, trabalhada transversalmente e interdisciplinarmente. O quadro 3 mostra a abrangência de cada uma das categorias:

Quadro 3 – Abrangência das Categorias dos conteúdos da EDH

Categorias dos conteúdos da EDH – Maxiconteúdos		
Informações e Conhecimentos	Valores e atitudes	Habilidades ou capacidades para a ação
<p>Conceitos: categorias de análises, princípios, normas, lógica de argumentação, debates de ideias etc.</p> <p>História: origem, evolução e eventos importantes para o reconhecimento e a validade (ou violação) dos direitos humanos, da democracia e do estado de direito no mundo, no continente, nos países (contextos, antecedentes, influências, protagonismos, resultados, impacto).</p> <p>Normas: instrumentos de direitos humanos, documentos internacionais e regionais de diferentes natureza e efeitos jurídicos, legislações nacionais etc.</p> <p>Instituições: organismos de proteção dos direitos (nacionais, regionais e internacionais): sua estrutura, função, procedimentos etc.</p>	<p>Valorização da formação e vontade de agir de acordo com os princípios universais que suportam a dignidade e o direito das pessoas. O núcleo de valores se expressa em instrumentos de direitos humanos aceito por toda a comunidade internacional.</p> <p>A vida e a integridade pessoal; Dignidade humana; Identidade; Liberdade e responsabilidade; Igualdade e não discriminação; Justiça e equidade; Solidariedade e cooperação Participação; Pluralismo; Desenvolvimento humano; Paz e segurança.</p>	<p>Desenvolvimento de competências necessárias para o exercício dos direitos humanos e da prática da democracia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para o pensamento crítico, - Para a comunicação e a argumentação eficaz, - Para a participação e o trabalho cooperativo.

Fonte: VIII Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH, 2009, p. 33).

Nos quadros 4 e 5, consta uma relação de conteúdos distribuídos por categorias. Esses conteúdos foram extraídos do V relatório produzido pelo IIDH e estão identificados de acordo com o estágio de desenvolvimento e nível escolar.

Quadro 4 – Conteúdos para uma Educação em Direitos Humanos – Ensino Primário

Estágio de Desenvolvimento e Nível Escolar – Pré-adolescência – Ensino Primário	
Conhecimentos	Desenvolvimento Conceitual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pessoas e os direitos do indivíduo. A pessoa e sua dignidade. A dignidade humana como fundamento dos direitos humanos. O conceito de direitos humanos. Os direitos humanos como os princípios éticos, como normas jurídicas e como um ideal de coexistência pacífica. ➤ Sociedade e Cultura. A convivência humana. Sociedade e Cultura. As culturas e identidade cultural. ➤ Igualdade e diferença. A discriminação. Conceitos de igualdade. Igualdade e diferenças. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminação. Origem e efeitos da discriminação. Tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, cultural, incapacidade, orientação sexual, preconceitos e estereótipos. ➤ Meio ambiente. Cuidado e responsabilidade ambiental. ➤ O planeta como habitat da espécie humana. Relação entre as pessoas e o meio. Recursos naturais renováveis e não renováveis.
	História <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introdução à história dos direitos humanos como produto de uma conquista. ➤ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Antecedentes, influência, importância. Países signatários. Direitos Humanos consagrados pela Declaração Universal. A Declaração Americana dos Direitos Humanos (1948). ➤ Marcos e figuras na luta pelos direitos humanos. ➤ Momentos chaves na história contemporânea dos direitos humanos da humanidade e do continente. Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo. ➤ História nacional e americana com perspectiva de Direitos Humanos, a diversidade cultural e de gênero. Ensino da história nacional e continental.
	Regras e Instituições <ul style="list-style-type: none"> ➤ A Democracia. A democracia como regime político. ➤ Introdução aos sistemas de proteção dos direitos humanos. ➤ Organizações internacionais de cooperação e promoção dos direitos: Nações Unidas; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Criança – UNICEF. ➤ A participação democrática na escola. Organizações de participação dos alunos. Participação da família na escola.
<p>▪ Valores e Atitudes</p> <p>Valores: A vida e a integridade pessoal; Identidade e autoestima; Dignidade Humana; Liberdade; Responsabilidade; Igualdade / Não discriminação; Convivência e Cooperação e a Justiça.</p> <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apreciar a Vida humana em todas as suas dimensões: física, mental e social. ➤ Respeitar a integridade física e mental das pessoas e rejeitar qualquer agressão a ela – a si próprio e aos outros. Sentir-se pessoa digna, única e importante. ➤ Reconhecer os outros como indivíduos diferentes de você, mas iguais em valor, dignidade e direitos. 	

- Avaliar que as diferenças entre as pessoas as fazem mais interessantes e ricas na vida escolar e social.
- Respeitar, cada vez mais, as diferenças que são legítimas entre as pessoas e a diversidade.
- Rejeitar as desigualdades e injustiças entre as pessoas e a discriminação.
- Ter empatia para com os outros, especialmente sobre sentimentos e sofrimentos – locais e globais.
- Aspirar a ser justo nas relações com os demais.
- Ser responsável por decisões que tomamos livremente e assumir suas consequências.
- Estar disposto a cooperar com os outros e a realizar trabalho voluntário na escola ou na comunidade.
- Interessar-se cada vez mais por fatos e problemas públicos: locais, nacionais e mundiais.
- Ter interesse e responsabilidade pelo ambiente e pelo uso dos recursos naturais.

Habilidades para o pensamento crítico:

- Distinguir entre atos, inferências e opiniões valorativas.
- Detectar viés, preconceitos e estereótipos em suas opiniões e nas dos outros.
- Reconhecer a existência de diferentes pontos de vista.
- Alfabetizar-se nos códigos dos meios de comunicação.
- Para a comunicação e a argumentação eficaz. Ouvir com atenção a diferentes interlocutores.
- Leitura com boa compreensão de diferentes tipos de textos informativos, argumentativos e expressivos, apropriado para a idade.
- Expor de modo oral e escrito diferentes tipos de informações; Dialogar.
- Buscar e selecionar evidências para aprovar as argumentações.
- Começar a organizar argumentos para apresentar casos bem fundamentados em qualquer discussão, na escola ou fora dela.
- Começar a usar recurso de argumentação racional nas discussões sobre questões de direitos humanos e democracia.

Habilidades para a participação e o trabalho cooperativos:

- Fazer escolhas razoáveis e assumir as consequências de nossas escolhas.
- Trabalhar em grupo sustentando construtivamente um objetivo comum.
- No trabalho em grupo, facilitar o diálogo construtivo e, frente às diferenças de critérios, a negociação e busca de acordos.
- Cuidar das pessoas, das relações e das coisas – animadas e inanimadas.
- Reconhecer situações de discriminação e injustiça, na escola e fora dela.

Situações e Problemas da Realidade Cotidiana:

- Discriminação e prejuízos, aqui e agora. Quem discriminamos?
- Pobreza, escassez de alimento, injustiça, no país e no mundo. Como combatemos?
- O olhar rígido: o etnocentrismo. A conduta egoísta: egocentrismo e passividade.
- Deslocamento e migrações: Quem migra em direção ao meu país hoje? Quem migra do meu país hoje? O ponto de vista dos migrantes frente ao da comunidade receptora.
- Adicionando: alcoolismo e drogas.
- Violência, nas diferentes formas e espaços de manifestação: na casa, na escola e na comunidade. Exclusão e organização de gangues juvenis e maras.

Fonte: V Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH, 2006).

Quadro 5 – Conteúdos para uma Educação em Direitos Humanos – Ensino Secundário

Estágio de Desenvolvimento e Nível Escolar – Adolescência – Ensino Secundário

Conhecimento	Desenvolvimento Conceitual	<p>Direitos Específicos: Cíveis e Políticos O direito à vida; A proibição à tortura; A proibição à escravidão e aos trabalhos forçados; A liberdade e segurança da pessoa; O direito à privacidade; O direito a casar-se e formar uma família; O direito a uma nacionalidade; O direito à propriedade; O direito a pessoa jurídica; A igualdade perante a lei; A liberdade de pensamento, consciência e religião; A liberdade de opinião e de expressão; A liberdade de reunião e associação; A liberdade de manifestação e a liberdade de participação nos assuntos públicos: direito de eleger e ser eleito.</p> <p>Direitos Econômicos, Sociais e Culturais Direito a um nível de vida adequado: alimentação, convivência, assistência médica e serviços sociais; O direito a seguridade social; O direito ao trabalho; O direito a condições justas de trabalho; O direito a formar e associar-se em sindicatos; O direito a educação; O direito à informação; O direito a participar da vida cultural e a gozar dos benefícios do progresso científico e o direito a participação social das crianças e adolescentes.</p> <p>Direitos Coletivos O direito ao desenvolvimento; O direito a um meio ambiente saudável; O direito a ter acesso a patrimônios naturais e culturais, incluindo o patrimônio comum da humanidade; Poder e legalidade. O poder. Âmbitos e tipos de poder (político, econômico, social, cultural, familiar, institucional). Distribuição do poder na sociedade. Conflitos. Formas de regulação e limitação do poder. Abuso do poder. Legalidade e legitimidade no exercício do poder.</p>
	História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estado e Estado de direito concepção sobre o Estado e contextos históricos. ➤ Democracia e desenvolvimento. Aprofundamento na história dos direitos humanos. ➤ História e contextualização dos desenvolvimentos sucessivos dos direitos humanos nos séculos XX e XXI. ➤ Racismo, sexismo, xenofobia e outras formas de discriminação. Raízes e manifestações históricas do racismo, o sexismo, a xenofobia e outras formas de discriminação. O etnocentrismo. Violações maciças de direitos humanos produto da discriminação (segregação, holocausto, apartheid, limpeza étnica). ➤ História nacional, americana e universal com perspectiva de direitos humanos, diversidade cultural e gênero.
	Regras e Instituições	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O regime democrático e as instituições nacionais. ➤ A cidadania democrática, nacional e global. ➤ Direitos internacionais dos direitos humanos. ➤ Sistema internacional e sistema regional de proteção dos direitos humanos.
<p>Valores: Solidariedade; Empatia local e global; Participação; Pluralismo; Equidade; Desenvolvimento Humano e Segurança.</p> <p>Atitudes: Ser sensível às necessidades e direitos dos outros; Preocupar-se com injustiças e inequidades nas relações entre as pessoas e na sociedade no seu conjunto; Estar disposto a atuar para corrigir situações de injustiça, inequidade – o desrespeito aos direitos próprios e dos outros; Respeitar o direito de todos a ter seus pontos de vistas e tratar de compreendê-los em lugar de rejeitá-los de antemão; Apreciar, de forma crescente, pensar e decidir com autonomia intelectual e moral; Apreciar a convivência pacífica e construtiva com os outros – local e globalmente; Estar disposto a resolver racionalmente os conflitos que suscitam em seu entorno, escolar e comunitário; Crer que a participação – individual e coletiva – pode produzir mudanças na sociedade; Exigir justiça e equidade em todas as relações – para si mesmo e para os outros; Estar disposto a participar sob forma crescente, em assuntos coletivos e de interesse público – local e globalmente (informar-se, opinar, buscar outras opiniões, intervir em atividades comunitárias cívicas etc.); Assumir sob forma crescente uma posição sobre os problemas públicos – local, nacional e global; Preocupar-se pelos efeitos que tenham nossos estilos de vida na pessoa e no meio ambiente; Cuidar e promover o cuidado pelos recursos naturais por respeito às necessidades e direitos de quem vivem hoje e de das gerações futuras.</p>		
<p>Habilidades para o pensamento crítico:</p>		

Tomar decisões com base em informações; Compreender a lógica que subsidia os outros pontos de vista; Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais; Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas; Analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação – em especial sobre temas que envolvem direitos humanos e democracia.

Habilidades para a comunicação e a argumentação eficaz:

Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para diferentes destinatários; Ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos de complexidade crescente; Preparar mensagens usando diferentes meios (orais, escritos, gráficos, sonoro, fotográficos etc.); Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana; Participar em debates, prestando atenção às opiniões dos outros e expressando respeitosamente e claramente as próprias; Aprender a desenvolver uma posição ou uma mudança por meio de uma argumentação razoável; Apresentar convincentemente as evidências para respaldar os argumentos e as propostas; Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita.

Habilidades para a participação e o trabalho cooperativos:

Organizar-se com outros em grupos, cada vez com maior autonomia para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas; Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações de direitos humanos e os princípios democráticos; Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a vez da diversidade de condições e a dignidade das pessoas e Envolver-se e oferecer-se construtivamente a trabalho de alguma entidade de ação coletiva de sua escola ou comunidade (por exemplo: grêmios estudantis, partido político, ONG de capacitação ou de promoção de direitos).

Situações e Problemas da Realidade Cotidiana:

Infrações a lei penal: delinquência individual e crime organizado. Também violam os direitos humanos?; Violência estrutural e violência manifesta. Quais são as características de cada uma? Quais são seus impactos na vida pessoal e social?; Indiferença entre o bem coletivo e a coisa pública. Ignorância, apatia, cinismo e corrupção. Como afetam a realização dos direitos humanos?; Genocídio e crimes contra a humanidade (prática sistemática de tortura, desaparecimento, limpeza étnica). Como evitamos que se repitam?; Colonialismo, imperialismo; Pobreza e iniquidade na América Latina, no continente mais desigual do mundo; Globalização econômica e cultural. Que implicações têm para a vigência dos direitos humanos?; Oportunidades e ameaças?; Degradação ambiental. Que casa (planeta) desejamos para as futuras gerações?

Fonte: V Relatório do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH, 2006).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), aprovadas em março de 2012, estabelece como princípios da EDH contidos no artigo 3º da DNEDH: I - a dignidade humana; II - a igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - transversalidade, vivência e globalidade; VI - democracia na educação e, VII - sustentabilidade socioambiental.

Como um dos principais objetivos, as DNEDH instruem, na defesa dos Direitos Humanos,

A construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro (BRASIL, 2012, p. 10).

Podemos destacar, das DNEDH, os seguintes conteúdos, levando em conta as três categorias: conhecimentos, valores e práticas:

Quadro 6 – Conteúdos, Conhecimentos e práticas sugeridas nas DNEDH

Categorias	Conteúdos
Conhecimentos	História dos Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
	A Educação como um direito;
	Direitos civis e políticos;
	Direitos sociais e econômicos;
	Direitos culturais e ambientais.
Princípios e Valores	Dignidade humana;
	Igualdade de direitos;
	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
	Laicidade do Estado;
	Democracia na educação;
	Transversalidade, vivência e globalidade;
Sustentabilidade socioambiental.	
Ações voltadas para a Prática	Formação inicial e continuada para os profissionais da educação;
	O desenvolvimento de pesquisas e divulgação de experiências bem-sucedidas na área dos DH e da EDH;
	Criação de materiais didáticos e paradidáticos na área dos DH e EDH;

Fonte: Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), 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, tem suas raízes em 1996. Naquele ano, o Brasil criou o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I). Havia se passado dez anos do fim da ditadura militar e os anseios da população era com as garantias dos direitos civis e políticos, e o PNDH-I cristalizou esses direitos. Em 2002, o plano foi revisado e atualizado, incorporando no texto os direitos econômicos, sociais e culturais, dando origem ao PNDH-II. Em 2010, o programa passou por mais uma revisão e ampliação. Agora, são destaques: a transversalidade e a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programadas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência

dos direitos, nascendo, assim, o PNDH-3 (BRASIL, 2010, p. 16-17). Podemos destacar, do PNDH-3, os seguintes conteúdos:

Quadro 7 – Conteúdos do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3

Categorias	Conteúdos
Conhecimentos	A história dos Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local.
	Direitos civis e políticos (PNEDH-I)
	Direitos econômicos, sociais e culturais (PNEDH-II)
	A Educação em Direitos Humanos no combate ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação.
	Promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso.
	A discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância.
Valores	Solidariedade; Respeito à diversidade; Tolerância; Liberdade; Justiça; Igualdade; e Respeito.
Ações voltadas para a Prática	Comprometer-se contra toda a forma de discriminação, opressão e violência.
	Comprometer-se com a construção de uma sociedade justa, igualitária e livre.
	Conviver de forma pacífica com os diferentes.
	Combater toda forma de preconceito.
	Fortalecer políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações

Fonte: PNDH-3 (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi elaborado em 2003, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), legalmente constituído pela Portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), e publicada uma primeira versão pelo MEC e pela SEDH/PR em dezembro do mesmo ano.

Podemos destacar, do PNEDH, algumas recomendações relacionadas aos conhecimentos, valores e ações:

Quadro 8 – Conteúdos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Categorias	Conteúdos
Conhecimentos	O conhecimento sobre a diversidade cultural e ambiental (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de

	opção política, de nacionalidade, dentre outras).
	Direitos Cíveis e Políticos – direito à vida, a não ser torturado, à não escravidão, direito à liberdade, liberdade de expressão, de pensamento, de opinião, de religião, à igualdade perante a lei, direito de votar e de ser votado, entre outros.
	Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – direito à moradia, à alimentação, ao trabalho, à segurança, à seguridade social, à informação, à educação, entre outros.
	Direitos Coletivos – direito a um ambiente saudável, ao acesso aos patrimônios públicos e ao desenvolvimento.
Valores	
Dignidade Humana; Respeito às diversidades; Responsabilidade; Diálogo; Alteridade; Igualdade; Equidade; Democracia e Justiça.	
Ações voltadas para a Prática	
Criar e aperfeiçoar leis aplicáveis à EDH; Incentivar a produção e disseminação de informações e conhecimentos sobre EDH; Realizar parcerias e intercâmbios internacionais; Incentivar a realização de eventos e debates sobre EDH; Produzir e divulgar materiais de EDH, bem como materiais para a Educação Especial; Formação inicial e continuada de profissionais da educação e educadores sociais em direitos humanos; Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e Incentivar o trabalho por projetos e definir estratégias de avaliação e monitoramento.	

Fonte: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Dessa forma, conforme apontado pelos documentos, os conteúdos indicados e se referindo aos maxiconteúdos são um norte para estruturação dos currículos nos sistemas de ensino nacional, estadual e municipal. Cabe às autoridades governamentais garantirem a sua efetivação através de políticas públicas.

3. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Silva e Tavares (2012, p. 66), as indagações sobre currículo na educação básica e também presente nas teorias pedagógicas mostram um primeiro significado, a consciência de que currículo não deve ser entendido como “um conjunto de conteúdos acabados e estanques, que objetiva ser repassado em sala de aula. Ao contrário, ele precisa estar em constante renovação, devendo orientar-se pelas dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas”. Ainda segundo as autoras, o currículo deve constituir-se na construção do conhecimento apoiado na prática cotidiana de contextos concretos e plurais, devendo estimular o desenvolvimento pessoal e coletivo (SILVA; TAVARES, 2012, p. 67).

As reflexões sobre o sentido do termo apresentam concepções distintas, dependendo do modo como a educação é entendida. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 17-18),

(...) à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Segundo os aspectos mencionados no texto, o termo currículo está associado às experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, contribuindo para a construção da identidade dos estudantes. Associa-se, também, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Há que se considerar, também, a existência de conteúdos que não estão explicitados nos planos e propostas curriculares oficiais, portanto, são ensinados e aprendidos nas relações interpessoais que se constroem na escola. Trata-se do currículo oculto e vincula-se a seus conteúdos, “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos” (MOREIRA; CANDAU 2007, p. 18).

A ideia de currículo como construção também é entendida por outros autores. Segundo Doll Jr. (1997, p. 178):

(para) Piaget, Prigogine, Dewey e Bruner currículo é construção de final aberto, não-determinista. Um currículo construtivo é aquele que emerge da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem nem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos, de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado.

O excerto menciona a construção de um currículo não determinista, aberto, e destaca a importância da ação e da interação dos participantes na sua elaboração, valorizando, assim, os princípios democráticos.

Para a elaboração do currículo de forma participativa, ou seja, por parte da comunidade escolar, deve-se considerar a adoção de novas posturas e que se construam os conhecimentos escolares levando em conta a multiplicidade cultural, o seu aporte social, como também a transformação da escola e o currículo em espaços de crítica, de diálogo e desenvolvimento de pesquisa.

Para Moreira e Candau (2007, p. 31-43), a construção de um currículo multicultural que inclua as diferentes manifestações culturais necessita, para a sua composição, dos seguintes princípios: 1) A necessidade de uma nova postura; 2) O currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar; 3) O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos; 4) O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais; 5) O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”; 6) O currículo como um espaço de crítica cultural; e 7) O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas.

A inserção e a valorização da cultura no currículo pressupõem uma postura inclusiva capaz de dar espaço para diferentes modos de ser, pensar, existir, enfim, para a diversidade entendida culturalmente, “como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, segundo Gomes (2007, p. 17).

A diversidade faz parte do acontecer humano e pode ser entendida sob diferentes perspectivas: biológica, cultural, na luta política pelo direito à diversidade, no conhecimento, na ética e na organização do tempo e do espaço escolar. Na perspectiva da luta política pelo direito à diversidade, nem sempre o termo

“diversidade”, entendido como a construção histórica, social e cultural das diferenças, implica um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes, por isso, segundo Gomes (2007, p. 25), “a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia”. Ainda segundo a autora, é preciso posicionar-se contra processos de colonização e dominação.

Desse modo, segundo Silva e Tavares (2012, p. 69), para identificar essas questões e direcionar o processo para a construção de um currículo que privilegie a formação, na perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, é importante questionar as concepções e os valores que estruturam a organização escolar e curricular. É igualmente relevante considerar no currículo, segundo Gonzáles Arroyo (2007, p. 22), “não apenas ‘que’ conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços”.

3.1 As Bases Curriculares Nacionais

A Educação Básica é um direito garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A formação escolar é o alicerce para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A educação é responsável pelo desenvolvimento humano na sua plenitude, proporcionando as condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

De um modo geral, a organização da estrutura curricular nacional ficou assim definida: de acordo com os níveis escolares definidos pela LDB em seu artigo 21, a educação deve ser composta por: I) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio e II) educação superior.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em cumprimento a essa determinação, o Ministério da Educação, a partir de 1995, elaborou uma série de documentos que serviram de referências aos Estados e Municípios para a construção de seus currículos: os

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 5).

Para o Ensino Fundamental, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais a especificação desse nível, dividindo-o em quatro ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries); 2º ciclo (3ª e 4ªs); 3º ciclo (5º e 6ºs) e 4º ciclo (7ª e 8ªs). Adota como áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Física; Arte e Língua Estrangeira. Esclarece que o termo “áreas” na concepção da Lei Federal 5.692/71, bem como “os termos ‘atividades’, ‘áreas de estudo’ e ‘disciplina’ foram utilizadas para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados”. Faz parte desta estrutura curricular os temas transversais: Ética; Saúde e Meio Ambiente; Orientação Sexual; Trabalho e Consumo, e Diversidade Cultural.

O documento orienta, ainda, que os currículos do ensino fundamental devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, ou seja, podendo ser complementada pelos sistemas de ensino de acordo com suas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Para o Ensino Médio, as Referências Curriculares Nacionais definem esse nível de ensino como etapa final da educação básica. Ficaram organizados em três áreas, e cada área compostas por disciplinas. As disciplinas em si não são obrigatórias pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) ou pela Resolução nº 03/98 (DCNEM), são obrigatórios os conhecimentos que as disciplinas recortam e as competências e habilidades a elas referidas. As áreas correspondentes são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A partir de 2006, a Lei Federal nº 11.274/2006 altera o artigo 32 da LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. A Emenda Constitucional 59/2009, que altera o inciso I do artigo 208 da LDB, estabelece a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos. Diante dessas e outras alterações na LDB, tornou-se necessária uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Desde então, foram

realizados debates e audiências públicas para este fim. Em abril de 2010, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNG) para a Educação Básica. O ensino fundamental passou a vigorar com 9 anos e adquiriu uma nova nomenclatura: Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2017, p. 23).

A promulgação das novas DCNG incorporou a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Segundo o Parecer nº 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 22), currículo é:

O conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

A partir de 2013, com a aprovação da nova Diretriz Curricular, deu-se início à discussão para a elaboração da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada, em 2017, e para o Ensino Médio encontra-se em processo de elaboração.

A nova BNCC determina que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas assegurem ao estudante o desenvolvimento de competências gerais, visando o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Por competência, o documento entende a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Desse modo, as definições apresentadas demonstram que as concepções curriculares em âmbito nacional são amplas e complexas, envolvendo muito mais do que conteúdos disciplinares. Abordam-se diferentes dimensões da vida escolar e uma visão transdisciplinar, ou seja, ultrapassam-se as fronteiras das disciplinas,

buscando uma formação integral do ser humano, uma formação para a vida em sociedade que transcende conhecimentos técnicos de cada área ou disciplina. Nesse sentido, entendemos que a análise do currículo do estado de São Paulo no que tange à Educação em Direitos Humanos corrobora para uma reflexão e formação de concepções e ideais formativos amplos, bem como de objetivos voltados a formação integral do ser humano.

3.2 O Currículo Estadual Paulista

O atual currículo do estado de São Paulo, objeto de nossa análise, nasceu do programa “São Paulo faz escola” de 2008. O programa é responsável pela implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e é composto por documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visam garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Nesse programa, o currículo é entendido como: “a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”. (SÃO PAULO, 2012b, p. 11). A organização do conhecimento a ser ensinado parte de áreas de conhecimento subdivididas em disciplinas que, por sua vez, trazem um conjunto de conteúdo, competências, habilidades e estratégias específicas. No dizer da coordenadora do programa, Maria Inês Fini,

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano (SÃO PAULO, 2012b, p. 4).

Segundo a Secretaria de Educação, o currículo é fruto de um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e, também, da consulta às escolas e professores sobre as boas práticas. Segundo os idealizadores do currículo, ele foi pensado para enfrentar os desafios contemporâneos, trazendo qualidade à educação. Foram produzidos: o documento básico curricular para todas as áreas do conhecimento; o caderno do professor e do aluno, organizados por

disciplina/série (ano)/bimestre, e o caderno do gestor, como apoio para os diretores, professores coordenadores, professores coordenadores de núcleo pedagógico e supervisores.

A justificativa para o currículo proposto toma por base as mudanças sociais advindas da tecnologia. Entende-se que a sociedade do século XXI se caracteriza pelo uso intensivo do conhecimento, produto da revolução tecnológica que se acelerou a partir da segunda metade do século XX. Essa sociedade gerou um novo tipo de exclusão, ligada ao uso da tecnologia de comunicação. Essa nova exclusão se liga às velhas exclusões da falta de acesso aos bens materiais, ao conhecimento e aos bens culturais, inadmissíveis no mundo de hoje.

Com as mudanças, a sociedade passa a valorizar não apenas as características cognitivas, valoriza também as características afetivas ligadas às capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo. E para alcançar tais propósitos, o diferencial está na qualidade da educação recebida (SÃO PAULO, 2012b).

O avanço tecnológico possibilitou a diminuição da distância entre as pessoas, no entanto, persistem as diferenças culturais como fator de exclusão. Para que a educação tenha função inclusiva, não basta democratizar o acesso à educação, mas é preciso universalizar a relevância da aprendizagem e trabalhar para que a educação seja, cada vez mais, de qualidade.

A educação precisa atuar no sentido de um aprimoramento pessoal do indivíduo, de suas capacidades de agir, pensar e atuar no mundo. Essas capacidades coincidem com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade do indivíduo. A liberdade exige possibilidade de escolhas e, para que haja escolhas, é preciso assegurar um repertório de conhecimentos que só é possível por meio de uma educação de qualidade.

Visando dar sentido, significado e conteúdo à escola, o currículo estadual paulista foi pensado a partir de seis princípios centrais: 1) a escola que aprende; 2) o currículo como espaço de cultura; 3) as competências como eixo de aprendizagem; 4) a prioridade da competência de leitura e escrita; 5) a articulação das competências para aprender; e 6) a contextualização no mundo do trabalho.

Em 2012, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) fez uma reformulação do material didático trabalhado na rede de ensino, especialmente do caderno do professor. O caderno do professor é um desdobramento do currículo.

Foram revistos conteúdos, textos, imagens, atividades didáticas, entre outros, e uma nova edição foi publicada com validade de 2014 a 2017 (estendida até 2019 em função da BNCC, que se encontra em discussão). Essa nova edição contou com a participação de professores especialistas de cada uma das áreas e com a participação de profissionais técnicos do ensino, todos da Secretaria Estadual de Educação.

Novamente, a motivação para tal reformulação alicerça-se na qualidade do ensino. O novo programa, intitulado “Educação – compromisso de São Paulo”, segundo o secretário de educação na época, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, tem por objetivo “alavancar o ensino de qualidade” (SÃO PAULO, 2012b, p. 4).

Para a implementação da proposta curricular, foi criado um cronograma de eventos visando a difusão e o acompanhamento das mudanças. As maiores responsabilidades recaíram sobre a função do Professor Coordenador. Este tornou-se o protagonista da implementação da proposta. Para a Secretaria da Educação, a coordenação pedagógica constitui um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino.

3.3 A Estrutura do Currículo

O currículo estadual paulista está estruturado em quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Cada área é formada por disciplinas as quais serão detalhadas a seguir.

3.3.1 Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias

A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias compreende as disciplinas de: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês e Espanhol.

O currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 76 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de Língua Portuguesa; ensino de Língua Portuguesa: breve histórico; II -

Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa; III - Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa.

O currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 34 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês; ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM): breve histórico; II - Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM); III – Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês.

O currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Espanhol para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 41 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) Espanhol; ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM): breve histórico; II - Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM); III – Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Espanhol.

O currículo de Arte para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 35 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de Arte; ensino de Arte: breve histórico; II - Fundamentos para o ensino de Arte; III – Arte

para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Arte.

O currículo de Educação Física para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 36 páginas e se subdivide em três seções: I - Fundamentos para o ensino de Educação Física; II – Educação Física para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; III - Quadro de conteúdos e habilidades em Educação Física.

3.3.2 Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias compreende as disciplinas de História e Geografia (Para o Ensino Fundamental); e História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Para o Ensino Médio).

O currículo de História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio é composto por 45 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de História; ensino de História: breve histórico; II - Fundamentos para o ensino de História; III - História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em História.

O currículo de Geografia para o ciclo II do ensino fundamental e ensino médio é composto por 39 páginas e se subdivide em quatro seções: I – Currículo de Geografia; Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, o ensino de Geografia: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Geografia; III – Geografia para o

Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Geografia.

O currículo de Filosofia do ensino médio é composto por 17 páginas e se subdivide em quatro seções: I – Currículo de Filosofia; Ensino Médio, o ensino de Filosofia: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Filosofia; III – Filosofia para o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Filosofia.

O currículo de Sociologia do ensino médio é composto por 18 páginas e se subdivide em quatro seções: I – Currículo de Sociologia; Ensino Médio, o ensino de Sociologia: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Sociologia; III – Sociologia para o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Sociologia.

3.3.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias compreendem as disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental – Ciclo II) e Biologia, Física, Química (Ensino Médio).

O currículo de Ciências para o Ensino Fundamental (Ciclo II) é composto por 37 páginas e se subdivide em quatro seções: I - Currículo de Ciências; ensino de Ciências: breve histórico; II - Fundamentos para o ensino de Ciências; III – Ciências para o Ensino Fundamental (Ciclo II), subdividido em: organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II); metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto;

organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Ciências.

O currículo de Biologia é composto por 26 páginas e se subdivide em quatro seções: I Currículo de Biologia, o ensino de Biologia: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Biologia; III – Biologia para o Ensino Médio, subdividido em: metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização dos conteúdos básicos; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Biologia.

O currículo de Física é composto por 29 páginas e se subdivide em quatro seções: I – Currículo de Física, o ensino de Física: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Física; III – Física para o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Física.

O currículo de Química é composto por 25 páginas e se subdivide em quatro seções: I – Currículo de Química, o ensino de Química: breve histórico; II – Fundamentos para o ensino de Química; III – Química para o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos; metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; IV - Quadro de conteúdos e habilidades em Química.

3.3.4 Matemática e suas Tecnologias

O currículo de Matemática é composto por 41 páginas e se subdivide em três seções: I – Currículo de Matemática para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: Fundamentos para o ensino de Matemática; II – Matemática para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, subdividido em: organização dos conteúdos básicos: números, geometria, relações; processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; ensinar é fazer escolhas: mapas e escalas; subsídios para implantação do currículo proposto; organização das grades

curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades; III - Quadro de conteúdos e habilidades em Matemática.

3.4 Reflexões sobre o Currículo Estadual Paulista

A proposta curricular recebeu uma série de críticas por ocasião de sua elaboração. Dentre essas críticas, destacamos: 1) Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar. A LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político-pedagógico. 2) Utilização de material instrucional padronizado e conseqüente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente. Essa sistemática empobrece o trabalho do professor e o reduz a mero reproduzidor da proposta concebida. 3) Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola. Este tipo de incentivo é importado da gerência empresarial e transposto à educação. 4) A adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos. A adoção numérica é avaliada como retrocesso na educação, pois, desde a implantação da Lei 5692/71, já havia sido abolida na rede estadual paulista. A escala numérica havia sido substituída pela menção (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 283).

Uma série de reflexões sobre a propostas foram proferidas por especialistas em educação. Segundo a revista Apeoesp (2008), destacamos as seguintes:

Mara Regina Martins Jacomeli – Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/Unicamp) –, ao analisar a proposta, busca entender seu propósito. Na sua visão, as políticas educacionais e suas diretrizes são ditadas por organismos multilaterais e são regidas pelo neoliberalismo. A partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, todos os países devem se comprometer com uma educação para todos. Os projetos são financiados pelo Banco Mundial. Isso justificaria, em especial, o porquê da Secretaria de Educação de São Paulo apresentar números positivos de formação, aprovação e permanência na escola para essas agências financeiras.

José Claudinei Lombardi – Doutor em Educação e Professor da FE/Unicamp – analisa a proposta curricular sob os aspectos formais e conteudinais. No primeiro aspecto, verifica que a proposta não surgiu de uma ampla discussão democrática. Ela surgiu de pseudoconsultas, o que parece suficiente para esconder o caráter autoritário de sua elaboração. No segundo aspecto, ele coloca a proposta como simplista, baseada na literatura disponível, e coloca o professor como mero aplicador dos conteúdos. Por trás dessa educação, existe uma perspectiva neoliberal, privatista e mercadológica. Não há, na proposta, autonomia possível para gestores e educadores.

Selma Garrido Pimenta – Doutora em Educação e Pró-Reitora de Graduação da USP – diz que a cultura da Escola é formada por uma efervescência de cultura: a cultura científica; a acadêmica; a pedagógica; a social; a cultura do mundo infantil e juvenil; a cultura das mídias, todas elas carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, de pensar e de agir. Segundo ela, a proposta curricular não deve ignorar esse contexto, pois, do contrário, estaria relegada ao fracasso. Analisa a atual proposta afirmando que esta corre esse risco, uma vez que não dialoga com os interessados.

Maria Izabel de Almeida – Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP – afirma que as sociedades atribuem à Escola uma importância cada vez maior na formação das crianças. Sendo assim, a função da Escola deve se tornar cada vez mais significativa. Desse modo, analisa que, para a construção do currículo, deveriam ser levados em conta os parceiros da educação – os professores – que definissem os novos rumos curriculares, e vê um desperdício de recursos e esforços o fato de desconsiderarem os mesmos.

Luiz Bezerra Neto – Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – considera que, na concepção da Secretaria Estadual da Educação, o professor deixa de ser o centro, uma vez que o conhecimento deve partir do que o aluno já sabe. Desse modo, a SEE põe em xeque a ciência e a razão, e dá vazão a um ensino que tem por base o senso comum e o cotidiano, desvalorizando o conhecimento histórico, pondo fim à ideia de transformação social.

Nereide Saviani - Docente-pesquisadora, Doutora em Educação da Universidade Católica de Santos – destaca que o currículo é uma construção social

que seleciona elementos da cultura global da sociedade para sua composição. Essa seleção se dá em meio às relações pedagógicas professor/aluno. Mesmo que a proposta curricular seja atraente, bem organizada, e o professor aceite o desafio de desenvolvê-la, as alterações são inevitáveis: os alunos reagem, aceitando ou rejeitando-a. O aceitar ou rejeitar não quer dizer quero ou não quero, mas, sim, aprende ou não aprende. Se não aprende, vai exigir do professor alteração. Portanto, não dá para pensar na organização do currículo sem a participação do professor. Daí a necessidade de um espaço democrático.

O currículo em torno do qual a educação escolar se organiza é um instrumento pedagógico cuja dimensão política não podemos deixar de reconhecer. Decidir a quais conhecimentos as novas gerações terão acesso significa pensar em que tipo de cidadão queremos formar; quais elementos contribuirão para uma inserção crítica ou passiva na sociedade; quais reflexões serão fomentadas e quais serão cerceadas; a quais mundos e possibilidades de leitura de mundo nossos estudantes terão acesso. Em uma sociedade marcada pela informação e pelo conhecimento, o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade é um patrimônio, é um direito humano conhecê-lo. No entanto, a mediação entre esse mundo de conhecimentos e os seres humanos carece de processos educativos, capazes de fazer com que os educandos reflitam sobre os conhecimentos, signifique-os a partir de suas experiências e consiga participar da sociedade de maneira crítica. Não se trata de adaptar-se às normas preestabelecidas, trata-se de perceber os problemas sociais, as injustiças e buscar novas formas de enfrentamento a esses problemas. Nesse sentido, discutir uma educação emancipadora, crítica e sensível aos princípios e valores dos direitos humanos é essencial para formarmos cidadãos ativos e pensantes.

4. MÉTODO E INSTRUMENTOS

O objeto de análise da presente pesquisa é o currículo do estado de São Paulo, e o problema que orienta o presente estudo é: o currículo oficial do estado de São Paulo contempla princípios e conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos?

O objetivo da pesquisa é analisar o currículo do estado de São Paulo, visando identificar se conteúdos e princípios que constam dos documentos orientadores da EDH estão contemplados no currículo paulista.

A fim de responder ao problema proposto, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Levantar, no currículo do estado de São Paulo, princípios e conteúdos relacionados à EDH;
- ✓ Identificar em quais disciplinas os princípios e conteúdos se fazem presentes;
- ✓ Analisar em quais seções os Direitos Humanos são abordados;
- ✓ Refletir sobre as presenças e as ausências dos conteúdos relacionados à EDH tendo por base a fundamentação do quadro teórico deste trabalho.

O desafio desta pesquisa foi definir um percurso metodológico que nos permitisse avaliar se a EDH está presente (ou não) no currículo do estado de São Paulo. Quais critérios utilizar para proceder a esse tipo de análise? Optou-se por tomar como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as redes e modalidades de ensino. Por se tratar de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos currículos de educação básica do país.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa cuja natureza é aplicada, uma vez que visa gerar conhecimentos voltados à prática pedagógica escolar. Do ponto de vista de seus objetivos, ela tem caráter exploratório, uma vez que visa explicitar o problema proposto. A forma de abordagem do problema, refere-se a uma pesquisa qualitativa e os procedimentos técnicos são pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica foi a base para a construção da primeira parte do trabalho, que visa definir os principais conceitos aqui discutidos. A pesquisa

documental foi utilizada para a formulação do nosso instrumento de análise e para a análise do nosso objeto de estudo: currículo do estado de São Paulo.

4.1 A Pesquisa Bibliográfica

Segundo Gil (1991), a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada em estudos de caráter exploratório ou descritivo, possibilitando a aproximação com objetos cujos estudos estão em fontes diversas. A contribuição desse tipo de pesquisa reside na organização desses estudos, favorecendo a compreensão do objeto estudado, bem como a formulação de hipóteses decorrentes desse estudo.

Ainda, segundo Gil (1991 apud SILVA, 2001, p. 21), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser elaborada a partir de material já publicado, tais como livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados em sites específicos voltados às temáticas abordadas.

Sasso de Lima e Tamaso Miotto (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica implica a definição de quatro critérios: parâmetro temático; parâmetro linguístico; principais fontes que se pretende consultar; e parâmetro cronológico de publicação.

Em relação ao parâmetro temático, foram selecionadas obras relacionadas aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos. As obras sobre Direitos Humanos foram utilizadas para entender a trajetória de construção desses direitos, alterados e conquistados ao longo do tempo, e para reconhecer suas características de universalidade, indivisibilidade e interdependência, indispensáveis para a formação integral do indivíduo no âmbito da EDH. As obras referentes à Educação em Direitos Humanos visam conhecer sua trajetória no mundo e no país, bem como sua fundamentação.

O parâmetro linguístico incluiu obras em português e em espanhol, pois o objetivo do trabalho é delinear a Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro e considerar a contribuição de autores latino-americanos cujos trabalhos abordam o desenvolvimento da EDH em contextos de países com processos políticos semelhantes ao brasileiro.

As fontes de pesquisa incluem sites que disponibilizam teses, dissertações e demais produções científicas, como o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP) – responsável pela gestão da informação, da produção intelectual e das bibliotecas institucionais da USP, e o portal de periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne artigos, periódicos e demais produções acadêmicas. Além disso, utilizamos a base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que abrange diversos periódicos científicos.

Utilizamos, também, sites de organizações relacionadas à promoção dos Direitos Humanos, tais como o do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do DHnet. O IIDH é ligado à Organização dos Estados Americanos (OEA), com sede em Costa Rica, e elabora inúmeros trabalhos sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. O DHnet possibilita o acesso a publicações, artigos e documentos sobre os mesmos temas.

O parâmetro cronológico priorizou produções sobre Educação em Direitos Humanos publicadas nos últimos vinte anos, uma vez que a EDH foi assumida pelo Estado como política pública em 2003. As produções relacionadas aos Direitos Humanos buscaram autores que têm se dedicado ao tema e cujas produções datam do final do século XX e se estendem até a atualidade.

Ainda segundo Sasso de Lima e Miotto (2007, p. 41), a partir da definição dos critérios, é necessário escolher a técnica, no caso da pesquisa bibliográfica, utiliza-se a leitura, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem “como verificar as relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua consistência”.

4.2 A Pesquisa Documental

O impasse que tivemos foi determinar se o uso de documentos na investigação científica caracteriza-se como pesquisa, método, técnica ou análise. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 3). A pesquisa documental busca informações pertinentes tendo por objetivo construir um corpus satisfatório (CELLARD, 2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009). “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 3). Neste trabalho, concordamos com a posição ampla de Minayo (2008 apud SÁ-SILVA;

ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 4), para quem “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Assim, a pesquisa documental é caracterizada pelo uso de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Oliveira (2007 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009) faz uma importante distinção entre pesquisa documental e bibliográfica, associando a segunda ao estudo e análise de documentos científicos, remetendo a diferentes autores que estudaram o tema. Trata-se de conhecer uma realidade sem ter que recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica, sendo o mais importante a certeza de que as fontes já são reconhecidas no domínio científico. Em relação à pesquisa documental, a autora estabelece como elemento diferenciador a natureza da fonte, pois se utiliza de materiais que não receberam tratamento analítico, sendo, portanto, fontes primárias.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), a pesquisa documental proporciona o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Isso posto, cabe especificar os documentos que serão analisados. Em uma primeira etapa, recorre-se a documentos nacionais e internacionais para levantar critérios que nos possibilitem analisar o currículo do estado de São Paulo, ou seja, nosso percurso metodológico lançou mão da técnica documental para formular o instrumento de análise de nosso objeto de estudo. Na etapa seguinte, utiliza-se a pesquisa documental para analisar nosso objeto de estudo: currículo do estado de São Paulo.

Os documentos analisados na etapa inicial foram selecionados em função de sua relevância para a EDH no Brasil e tiveram por objetivo construir um instrumento que denominamos matriz de análise. No âmbito nacional, nossa análise utiliza como parâmetro o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que marca o compromisso do Brasil com a EDH enquanto política pública. Consideramos, também, o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3, formulado em 2010; esse documento dedica um eixo à educação e cultura da Paz, estabelecendo metas e responsáveis pelo seu cumprimento. Por fim, consideramos as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, documento aprovado em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, que torna a EDH obrigatória em todos os níveis e

modalidades de ensino. A análise desses documentos nos permitiu construir uma matriz com as principais orientações sobre a EDH; por se tratar de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos currículos de educação básica do país.

No plano internacional, utiliza-se como fonte para estabelecer parâmetros de análise o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), documento formulado no âmbito da UNESCO ao término da década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e que inspirou a formulação de documentos nacionais. Ainda no âmbito internacional, consideramos os Relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, que tratam especificamente dos conteúdos relativos à EDH. Esses documentos, ainda que não sejam oficiais, ou seja, não são produções do Estado brasileiro, são importantes fontes de referência para a EDH e congruentes com a perspectiva adotada nacionalmente.

A elaboração dessa matriz consistiu na busca de orientações convergentes e recorrentes nos documentos que pudessem ser sintetizados em critérios legítimos e coerentes com os documentos que embasam a EDH.

Na segunda etapa, procede-se à análise do nosso objeto de estudo, o currículo oficial do estado de São Paulo, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, cujo foco é a unificação do currículo para todas as mais de cinco mil escolas estaduais.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), o processo de análise de conteúdo de documentos implica a decisão sobre a unidade de análise. Esses autores utilizam as proposições de Lüdke e André (1986) e distinguem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. A primeira utiliza segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, como a frequência com que aparece no texto um determinado item (palavra, tópico, tema, expressão, personagem); a segunda, atem-se ao contexto e não à frequência.

Neste trabalho, utilizamos as duas unidades. A matriz de análise proposta, relacionada à unidade de contexto, representa o esforço de organizar critérios que reflitam o propósito da pesquisa e nos possibilite avaliar a presença ou não da EDH no currículo do estado de São Paulo.

O uso de palavras-chave visa encontrar a frequência explícita à Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

4.3 A Matriz de Análise

O termo matriz é entendido aqui como o instrumento que apresenta os conteúdos e princípios da EDH recomendados nos documentos: PMEDH, IIDH, DCNEDH, PNEDH e o PNDH-3. A finalidade desse instrumento é trazer parâmetros que viabilizem a análise do currículo do estado de São Paulo.

A matriz não esgota os conteúdos em EDH, mas fornece um mapeamento sobre os mesmos. Para a construção da matriz, foram levadas em consideração as três dimensões que definem a EDH segundo o PNEDH (BRASIL, 2007): a) conhecimentos e habilidades; b) valores, atitudes e comportamentos; e c) ações: atividades de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.

A dimensão que se refere aos conhecimentos e habilidades está dividida em três áreas: fundamentos, história e instrumentos jurídicos. De acordo com o VIII relatório produzido pelo IIDH (2009, p. 37), essas áreas permitem avaliar a presença de conhecimentos específicos do saber de direitos humanos dentro do currículo.

A primeira área refere-se aos fundamentos dos DH, ou seja, conhecimentos construtores concebidos na evolução do pensamento humano. Por meio deles, é possível compreender intelectualmente e argumentar discursivamente a noção de Direitos Humanos, isto é, tudo o que nos une e nos caracteriza como pessoas – igualdade na dignidade e direitos – e suas implicações para a organização social.

A segunda área refere-se à história dos direitos humanos, essencial para entender que tais direitos não são naturais, religiosos ou concessões do Estado, mas conquistas que custaram vidas humanas e sofrimentos de seus defensores. A história dos direitos humanos representa o processo que permitiu reconhecer a dignidade humana e construir caminhos para a sua proteção contra o poder arbitrário e absoluto.

A terceira área relaciona-se às normas e às instituições, que são os instrumentos jurídicos que garantem a proteção dos direitos humanos. Conhecer esses instrumentos é essencial para que as pessoas possam efetivamente defender seus direitos contra violações específicas.

A segunda dimensão da EDH diz respeito aos valores, atitudes e comportamentos. Na matriz, destacam-se valores fundamentais para a formação da pessoa humana e para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos humanos.

A terceira dimensão da EDH é representada pelas ações: atividades de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos, na matriz, foi pensada em termos de habilidades a serem desenvolvidas pela pessoa humana. Tais habilidades capacitam o indivíduo às ações para o pensamento crítico, para a comunicação e a argumentação eficaz e para a participação e o trabalho cooperativo.

No apêndice A, é possível visualizar os conteúdos selecionados dos documentos analisados e que estão presentes em um ou mais documentos. Esses conteúdos compõem a matriz que será usada para a análise do currículo.

4.3.1 Procedimentos para Análise do Conteúdo – Unidade de contexto

O currículo está estruturado em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Optamos pela análise de todas as áreas do conhecimento, pois a Educação em Direitos Humanos tem natureza interdisciplinar e transversal, portanto, é possível (e desejável) que ela esteja presente em todas as áreas do currículo.

Para a análise dos conteúdos, foi construída uma matriz utilizada separadamente para cada uma das áreas. Convém destacar que, visando a consolidação e a comparação dos dados, optamos por analisar o currículo de Ciências da natureza e Matemática na mesma matriz. A distribuição dos conteúdos curriculares entre as matrizes ficou assim organizada:

Matriz 1 – Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;

Matriz 2 – Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês;

Matriz 3 -: Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Área de Matemática e suas Tecnologias: Biologia, Física, Química e Matemática.

Tendo como parâmetro para a análise os conteúdos, valores e práticas da EDH, procedemos à leitura do currículo, buscando os elementos destacados na matriz. Ao encontrar um dos conteúdos de EDH destacados na matriz, utilizamos uma classificação que possibilita-nos analisar em qual seção do currículo é feita essa menção. Em uma análise documental, é importante levar em consideração a estrutura do documento e sua natureza. Tratando-se de um documento destinado à

educação escolar, considerar a seção na qual se insere a referência é muito importante, pois nos fornece elementos para avaliarmos em quais dimensões do processo educativo se insere (ou se faz ausente) a EDH.

O currículo está organizado por seções: fundamentação teórica, fundamentação metodológica, quadro de habilidades e quadro de conteúdo, ano/série de ensino e bimestre. Os símbolos indicam se os conteúdos de EDH estão ou não incorporados no currículo. Estando incorporados, em que seção, ano/série do ensino e bimestre aparece. Utiliza-se, assim: F - Fundamentação Teórica; FM - Fundamentação Metodológica; H - Quadro de Habilidades; C - Quadro de Conteúdos. No caso de não haver correspondência, utilizou-se A – Ausente. Outro dado levado em consideração é o ano ao qual esse conteúdo destina-se. Sendo o currículo do estado de São Paulo destinado ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, essa classificação é numerada de acordo com o ano a qual se destina: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou 1ª a 3ª série do Ensino Médio (quadro 9).

Quadro 9 – Simbologia Utilizada na Coleta de Dados

Simbologia	
Seções	Anos
F - Fundamentação Teórica	(6) – 6º Ano do Ensino Fundamental
FM - Fundamentação Metodológica	(7) – 7º Ano do Ensino Fundamental
H - Quadro de Habilidades	(8) – 8º Ano do Ensino Fundamental
C - Quadro de Conteúdos	(9) – 9º Ano do Ensino Fundamental
A – Ausente	(1) – 1ª Série do Ensino Médio (2) – 2ª Série do Ensino Médio; (3) – 3ª Série do Ensino Médio
Exemplos de aplicação da simbologia:	
F – Significa que o conteúdo aparece na Fundamentação Teórica.	
FM – Fundamentação Metodológica.	
H (2) – Quadro de Habilidades, 2ª série do ensino médio.	
C (3) – Quadro de Conteúdos, 3ª série do ensino médio.	
C/H (9) – Significa que o conteúdo aparece no quadro de conteúdos e no quadro de habilidades do 9º ano do ensino fundamental. [...]	

Fonte: Formulação própria.

4.3.2 Procedimentos para Análise do Conteúdo – Unidade de Registro

A busca por palavras utilizada na pesquisa visa identificar no documento “Currículo Estadual Paulista” o número de vezes em que palavras sobre a temática EDH aparecem no texto. Trata-se de buscar no documento e em cada uma das quatro áreas de conhecimento as palavras-chave: ECA, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Entendemos que a referência explícita ao ECA, aos Direitos Humanos e a EDH é relevante, pois, ainda que alguns conteúdos associados a esses conceitos estejam presentes, é importante que professores e alunos reconheçam e associem esses conteúdos aos DH.

A busca empregada nesta pesquisa é realizada através da ferramenta “Navegação” do editor de texto *Word*, se o texto estiver escrito em documento do formato .doc.; e “Localizar”, caso o texto seja aberto através do programa *Adobe Reader*, em formato .pdf. O acesso é feito abrindo os textos em seus respectivos formatos, em seguida, deve-se proceder ao comando “Ctrl + L” para o *Word* ou “Ctrl+ F” para o *Adobe Reader*. Aberta a ferramenta, digita-se a palavra que se procura.

Como se pode notar, esse recurso de busca, que localiza palavras no interior de um texto, difere das buscas por palavras-chave feitas através das ferramentas de busca via internet, como: a) *Google Keyword Planner*; b) *Keyword Tool*; c) *Bersuggest*; d) *KGen* e e) *SEMRush*. Tais ferramentas auxiliam o pesquisador a encontrar outros trabalhos científico com teor acadêmico parecido com o seu, no qual deseja se inspirar.

5. ANÁLISE DO CURRÍCULO

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões da análise do currículo para cada uma das áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas, a partir dos dados coletados na matriz de análise. Busca-se, diante do objetivo geral desta pesquisa, verificar se o currículo estadual paulista contempla os conteúdos de EDH. Importante esclarecer, no entanto, que fazer interpretações não deixa de ser um olhar ou uma leitura sobre o objeto estudado e que toda leitura de uma maneira ou de outra acaba por estar imbuída de intencionalidades, valores, crenças e experiências de vida. Assim, a interpretação é sempre passível de diálogo e aberta às críticas.

5.1 Resultados

5.1.1 Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Esta área é composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O quadro 10 apresenta a análise desta área.

A análise do currículo foi feita mediante três quadros que expressam os critérios relativos aos conhecimentos (quadro 10), aos valores (quadro 11) e às habilidades (quadro 12), dimensões constituintes da EDH.

Quadro 10 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: Conhecimentos

Dimensões	Variáveis	Conteúdos	Ciências Humanas			
			Hist	Geo	Filo	Socio
Conhecimentos	Conceitos e desenvolvimento conceitual básico de direitos humanos	1.1 Conceito e/ou Definição de direitos humanos.	H (8); H (2)	A	C e H (1)	C e H (3)
		1.2 Características dos direitos humanos.	A	A	A	C e H (3)
		1.3 Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos.	A	A	A	C e H (3)

		1.3.1 Direitos civis e políticos.	A	A	A	C e H (3)
		1.3.2 Direitos econômicos, sociais e culturais.	A	A	A	C e H (3)
		1.3.3 Direitos coletivos	A	H (2)	A	C e H (3)
		1.4 Conceito de direitos da criança.	A	A	A	C e H (3)
		1.5 Igualdade e não discriminação.	A	A	A	C e H (3)
		1.6 Igualdade - ou igualdade - de gênero.	A	H (2)	C e H (2)	C e H (1)
		1.7 Preconceitos, estereótipos e discriminação.	C/H (3)	A	C e H (2) C e H (3)	C e H (2)
		1.8 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, habilidades especiais e orientação sexual.	A	H (2)	C e H (2)	C e H (2); C e H (3)
		1.9 Pobreza, fome, desigualdade, exclusão - no mundo, no continente e no país.	H (6); (8.); C (1); H (2)	C e H (8); H (1); C e H (2)	C e H (1) C e H (2) C e H (3)	C e H (1)
		1.10 Cidadania.	C (6); H (8); H (2); H (2); H (3)	A	C e H (1) C e H (3)	C e H (3)
História dos Direitos Humanos		2.1 Antecedentes históricos dos direitos humanos na antiguidade e na Idade Média.	A	A	A	A
		2.2 A construção moderna dos direitos humanos: revoluções americanas e francesas.	C/H (8); C/H (2)	A	A	A
		2.2.1 Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI.	A	A	A	A
		2.3 A Declaração Universal dos Direitos	A	A	A	C e H

		Humanos.				(3)
		2.3.1 Os dois Pactos Internacionais: Direitos Civis e Políticos e Direitos Econômicos, Sociais e culturais.	A	C e H (1)	A	A
		2.4 A Convenção sobre os Direitos da Criança.	A	A	A	C e H (3)
		2.4.1 Convenção CEDAW.	A	A	A	C e H (3)
		2.5 Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).	A	A	A	A
		2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país.	A	A	A	A
		2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.	C/H (7); (7)	C e H (2)	A	A
		2.8 Casos de violações maciças dos direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e Brasil.	C/H (9); (9); C (3); C/H (3)	C e H (3); C e H (3)	A	C e H (3)
	Normas e Instituições básicas de Direitos Humanos	3.1 Democracia.	C (6) C/H (9); H (2)	A	F (2) C e H (1)	C e H (3)
		3.1.1 Eleições e sufrágio.	H (8); C (1); H (3)	A	A	C e H (3)
		3.2 Estado ou Estado de Direito.	A	A	C e H (1) C e H (3)	C e H (3)
		3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.	A	A	C e H (3)	C e H (3)
		3.4 Transparência e responsabilidade. (Ou, em termos negativos, lutar contra a corrupção e impunidade).	A	A	A	A
		3.5 Direitos Humanos na Constituição	A	A	A	C e H

	Política do país.				(3)
	3.6 Instituições que protegem os direitos humanos a nível nacional.	C (8)	H (2)	A	C e H (3)
	3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF).	A	C e H (9); C e H (3)	A	A
	3.7.1 Sistema regional de proteção dos direitos humanos. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.	A	A	A	A
	3.7.2 Sistema internacional de proteção dos direitos humanos.	H (8); H (2)	A	A	A
	3.8 Organizações de participação de estudantes na escola (grêmio estudantil ou similar).	A	A	A	C e H (3)

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

Na dimensão de conhecimentos, podemos observar no quadro 10, para a disciplina de história, a existência de alguns conteúdos convergentes com EDH, o conceito de cidadania trabalhado no 6º e 8º ano do ensino fundamental e 2ª e 3ª série do ensino médio; casos de violações maciças de direitos humanos, no 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio; democracia, no 6º e 9º ano e 2ª série do ensino médio, bem como, eleições e sufrágio, no 8º ano do ensino fundamental, 1ª e 3ª série do ensino médio. O conceito de direitos humanos aparece na seção habilidades para o 9º ano do ensino fundamental e 2º série do ensino médio, no entanto, não faz referência a suas características ou mesmo a sua classificação. Também não faz menção às organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos como ONU, UNESCO e UNICEF.

Pode se observar, também, que, para a disciplina de Geografia, poucos conteúdos são tratados ao equivalente EDH, no 8º e 9º anos do ensino fundamental são tratados conteúdos sobre a pobreza, a fome, a desigualdade e se faz referências a órgãos internacionais; no ensino médio, na 1ª série, retoma-se a discussão sobre pobreza e fome; fala-se dos dois pactos internacionais dos direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais; na 2ª série, aparece o conteúdo direitos coletivos, igualdade de gênero, os diferentes tipos de discriminação, exclusão no mundo, história e cultura indígena, e na 3ª série, retoma-

se a discussão relacionada a órgãos internacionais e debate-se sobre casos de violações de direitos.

Já para a disciplina de Filosofia, trabalham-se os conteúdos na dimensão do conhecimento: direitos humanos, cidadania, pobreza, desigualdade, exclusão, democracia e Estado (na 1ª série do ensino médio); igualdade de gênero, preconceito, discriminação, pobreza e exclusão, democracia (na 2ª série); preconceito, pobreza e exclusão, cidadania, Estado e LEIS (na 3ª série do ensino médio).

Por fim, para a disciplina de Sociologia, apresenta-se um melhor resultado quanto às dimensões do conhecimento em relação às demais disciplinas da área. A 3ª série do ensino médio, como podemos observar no quadro 10, traz os conteúdos: direitos humanos, as características dos direitos humanos, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e coletivos; trabalham-se também os temas direitos da criança, igualdade de gênero, diferentes tipos de discriminação, cidadania, a própria Declaração Universal, casos de violência dos direitos humanos, democracia, eleições e sufrágio, Estado, leis, entre outros; já as 1ª e 2ª séries tratam de temas relacionados com casos de igualdade de gênero, preconceito, pobreza e exclusão.

A segunda dimensão da EDH são os valores. O quadro 11 apresenta a análise do currículo no que tange aos valores.

Quadro 11 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: Valores

Dimensões	Conteúdos	Ciências Humanas			
		Hist.	Geo	Filo	Socio
Valores	01. Dignidade Humana	A	H (3)	C e H (2)	C e H (2)
	02. Identidade e autoestima	A	A	C e H (2)	A
	03. Liberdade e Responsabilidade	A	A	C e H (2)	C e H (3)
	04. Igualdade / Não discriminação	A	A	C e H (2)	C e H (2)
	05. Convivência e Cooperação	A	A	A	
	06. Justiça	A	A	C e H (1)	C e H (3)
	07. Identidade	H (6); H (1); H (2)	A	C e H (2)	C e H (1); C e H (2)

	08. Segurança	A	A	A	A
	09. Equidade	A	A	C e H (2)	A
	10. Diversidade Pluralismo	C/H (6); (7); H (8); H (9); H (1); H (1); H (1); H (2); H (3)	H (8); C e H (9); C e H (2); C e H (3) H (3)	C e H (1) C e H (3)	C e H (1); C e H (1); C e H (2)
	11. Participação	A	A	A	C e H (3)
	12. Solidariedade	A	A	C e H (2)	C e H (3)
	13. Tolerância	A	A	C e H (2)	C e H (3)

Fonte: Formulação própria a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

Quanto à dimensão dos valores, a disciplina de História trabalha o valor da diversidade no 6º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, e também traz algumas referências sobre o valor da identidade no 6º ano e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio. No entanto, não se encontram de forma explícita valores como a dignidade humana, a justiça, a solidariedade e a tolerância.

Na disciplina de Geografia, como é observável no quadro 11, no ensino fundamental, discute-se sobre pluralismo nos 8º e 9º anos, e no ensino médio, especificamente na 3ª série, debate-se sobre os valores dignidade humana e pluralismo. As demais séries não apresentam quaisquer discussões sobre valores.

Na disciplina de Filosofia, são tratados, na 1ª série do ensino médio, conteúdos como a justiça e o pluralismo; na 2ª série, a dignidade humana, a identidade e autonomia, igualdade, equidade, solidariedade, e na 3ª série, pluralismo.

Sociologia trabalha nas três séries do ensino médio com temas relacionados a valores. Constam os seguintes conteúdos: a dignidade humana, autoestima, liberdade, igualdade, justiça, pluralismo, participação, solidariedade e tolerância. No quadro a seguir, especifica-se com maior clareza essa análise.

A terceira dimensão da EDH são as habilidades. O quadro 12 apresenta a análise do currículo em relação a elas.

Quadro 12 – Resultados para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: Habilidades

Conteúdos	Ciências Humanas			
	Hist	Geo	Filo	Socio

Habilidades para o pensamento crítico				
Tomar decisões com base em informações.	A	A	A	A
Compreender a lógica que subsidia os outros pontos de vista.	A	A	A	A
Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais.	C (8); C/H (9); C/H (9); H (2); C/H (3); C/H (3)	H (1); H (2); H (3)	A	C e H (3)
Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas.	H (8); C/H (3)	C e H (3); C e H (3)	C e H (2)	C e H (3)
Analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação – em especial sobre temas que envolvem direitos humanos e democracia.	H (9)	A	C e H (2)	C e H (2)
Habilidades para a comunicação e a argumentação eficaz				
Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para diferentes destinatários.	A	H (3)	A	A
Ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos de complexidade crescente.	A	H (2)	A	A
Preparar mensagens usando diferentes meios (orais, escritos, gráficos, sonoro, fotográficos, etc.), com propósito de divulgação, promoção e defesa dos direitos humanos e princípios democráticos (por exemplo, para os meios de comunicação, para petições as autoridades, para difundir na escola ou na comunidade, etc.).	A	A	C e H (2)	A
Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana.	A	C e H (9); C e H (2)	C e H (2); H (1)	A
Participar em debates, prestando atenção as opiniões dos outros e expressando respeitosamente e claramente as próprias.	A	A	C e H (2)	A
Aprender a desenvolver uma posição ou uma mudança por meio de uma argumentação razoável.	A	A	H (1)	A
Apresentar convincentemente as evidencias para respaldar os argumentos e as propostas.	A	A	A	A
Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita.	A	A	A	A

Habilidades para a participação e o trabalho cooperativo				
Organizar com outros em grupos, cada vez com maior autonomia para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas.	A	A	A	A
Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações de direitos humanos e os princípios democráticos.	A	C e H (9)	A	A
Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a vez da diversidade de condições e a dignidade das pessoas.	A	A	A	A
Envolver-se e oferecer-se construtivamente a trabalho de alguma entidade de ação coletiva de sua escola ou comunidade (por exemplo: grêmios estudantis, partidos políticos, ONG, de capacitação ou de promoção de direitos).	A	A	A	A
Refletir criticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os outros – na família, na escola e na comunidade.	A	A	A	A

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

Na dimensão das habilidades, a disciplina de História desenvolve a habilidade de identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais, desenvolvida no 8º e 9º ano do ensino fundamental e 2ª e 3ª série do ensino médio, enquanto as demais habilidades praticamente inexistem. Observa-se, também, que tais referências aparecem nas seções quadro de conteúdos e habilidades do currículo da disciplina de História, não aparecendo em outras seções, como fundamentação teórica e metodológica.

Em Geografia, não é muito diferente: as habilidades convergentes com EDH praticamente são inexistentes, apenas no 9º ano pode-se falar na habilidade de “enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações”, e no ensino médio, a 1ª série apresenta habilidade de identificação dos atores sociais; na 2ª série, retoma essa habilidade e desenvolvem-se outras duas: ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos e reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana; na 3ª série, três habilidades são desenvolvidas: há identificação de atores sociais, a interpretação de situações de injustiças e a construção de mensagens

orais e escritas. Quanto às demais seções analisadas, não se fazem menções a quaisquer conteúdos.

Na Filosofia, trabalham-se as habilidades: interpretar situações de injustiça, analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação, reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana, participar em debates, posicionar-se por meio de argumentos razoáveis nas 1ª e 2ª séries. Quanto à 3ª série, não foram encontradas habilidades convergentes com a EDH, o mesmo acontece para as outras seções do currículo, referentes à fundamentação teórica e metodológica.

Já Sociologia desenvolve as habilidades do tipo: identificar os distintos atores sociais, interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão e analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação. Nas seções fundamentação teórica e metodológica, não aparece nenhuma habilidade a ser tratada. O quadro 12 traz os resultados mencionados.

Desse modo, é possível constatar que, embora a área de humanas trate de algumas habilidades relacionados à EDH, a ausência delas supera a presença.

5.1.2 Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Esta área é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

Para esta área, a análise do currículo foi feita mediante dois quadros que expressam os critérios relativos aos conhecimentos e habilidades (quadro 13) e aos valores (quadro 14), dimensões constituintes da EDH.

Para as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física, na dimensão de conhecimento, não consta qualquer conteúdo convergente com a EDH. O mesmo acontece para a dimensão das habilidades, o quadro mostra-se totalmente ausente para cada disciplina da área. Conforme podemos observar no quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Resultados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos e Habilidades

Dimensões	Variáveis	Conteúdos	Linguagens e Códigos			
			Líng.	Inglês	Arte	Ed.

			Port.			Física
Conhecimentos	Conceitos e desenvolvimento conceitual básico de direitos humanos	1.1 Conceito e/ou definição de direitos humanos.	A	A	A	A
		1.2 Características dos direitos humanos.	A	A	A	A
		1.3 Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos.	A	A	A	A
		1.3.1 Direitos civis e políticos.	A	A	A	A
		1.3.2 Direitos econômicos, sociais e culturais.	A	A	A	A
		1.3.3 Direitos coletivos	A	A	A	A
		1.4 Conceito de direitos da criança.	A	A	A	A
		1.5 Igualdade e não discriminação.	A	A	A	A
		1.6 Igualdade - ou igualdade - de gênero.	A	A	A	A
		1.7 Preconceitos, estereótipos e discriminação.	A	A	A	A
		1.8 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, habilidades especiais e orientação sexual.	A	A	A	A
		1.9 Pobreza, fome, desigualdade, exclusão - no mundo, no continente e no país.	A	A	A	A
		1.10 Cidadania.	A	A	A	A
	História dos Direitos Humanos	2.1 Antecedentes históricos dos direitos humanos na antiguidade e na Idade Média.	A	A	A	A
		2.2 A construção moderna dos direitos humanos: revoluções americanas e francesas.	A	A	A	A
		2.2.1 Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI.	A	A	A	A
		2.3 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.	A	A	A	A
		2.3.1 Os dois Pactos Internacionais: Direitos Civis e Políticos e Direitos Econômicos, Sociais e culturais.	A	A	A	A
		2.4 A Convenção sobre os Direitos da Criança.	A	A	A	A
		2.4.1 Convenção CEDAW.	A	A	A	A
2.5 Outros instrumentos de direitos humanos		A	A	A	A	

	de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).				
	2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país.	A	A	A	A
	2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.	A	A	A	A
	2.8 Casos de violações maciças dos direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e Brasil.	A	A	A	A
Normas e Instituições básicas de Direitos Humanos	3.1 Conceito de Democracia.	A	A	A	A
	3.1.1 Eleições e sufrágio.	A	A	A	A
	3.2 Estado ou Estado de Direito.	A	A	A	A
	3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.	A	A	A	A
	3.4 Transparência e responsabilidade. (Ou, em termos negativos, lutar contra a corrupção e impunidade).	A	A	A	A
	3.5 Direitos Humanos na Constituição Política do país.	A	A	A	A
	3.6 Instituições que protegem os direitos humanos a nível nacional.	A	A	A	A
	3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF).	A	A	A	A
	3.7.1 Sistema regional de proteção dos direitos humanos. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.	A	A	A	A
	3.7.2 Sistema internacional de proteção dos direitos humanos.	A	A	A	A
3.8 Organizações de participação de estudantes na escola (grêmio estudantil ou similar).	A	A	A	A	
Habilidades para o pensamento crítico					
Tomar decisões com base em informações.		A	A	A	A
Compreender a lógica que subsidia os outros pontos de vista.		A	A	A	A
Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais.		A	A	A	A

Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas.	A	A	A	A
Analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação – em especial sobre temas que envolvem direitos humanos e democracia.	A	A	A	A
Habilidades para a comunicação e a argumentação eficaz				
Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para diferentes destinatários.	A	A	A	A
Ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos de complexidade crescente.	A	A	A	A
Preparar mensagens usando diferentes meios (orais, escritos, gráficos, sonoro, fotográficos, etc.), com propósito de divulgação, promoção e defesa dos direitos humanos e princípios democráticos (por exemplo, para os meios de comunicação, para petições às autoridades, para difundir na escola ou na comunidade, etc.).	A	A	A	A
Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana.	A	A	A	A
Participar em debates, prestando atenção às opiniões dos outros e expressando respeitosamente e claramente as próprias.	A	A	A	A
Aprender a desenvolver uma posição ou uma mudança por meio de uma argumentação razoável.	A	A	A	A
Apresentar convincentemente as evidências para respaldar os argumentos e as propostas.	A	A	A	A
Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita.	A	A	A	A
Habilidades para a participação e o trabalho cooperativo				
Organizar com outros em grupos, cada vez com maior autonomia para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas.	A	A	A	A
Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações de direitos humanos e os princípios democráticos.	A	A	A	A
Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a vez da diversidade de condições e a dignidade das pessoas.	A	A	A	A
Envolver-se e oferecer-se construtivamente a trabalho de alguma entidade de ação coletiva de sua escola ou comunidade (por exemplo: grêmios estudantis, partidos políticos, ONG, de capacitação ou de promoção de direitos).	A	A	A	A

Refletir criticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os outros – na família, na escola e na comunidade.	A	A	A	A
--	---	---	---	---

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

A segunda dimensão da EDH é representada pelos valores. O quadro 14 apresenta a análise do currículo no que tange a essa dimensão.

Na dimensão dos valores, Língua Portuguesa e Arte trabalham com o conteúdo “pluralismo”. Em Arte, o conteúdo aparece no 8º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio, e em Língua Portuguesa, o conteúdo é tratado na 3ª série do ensino médio, conforme demonstrado no quadro 14.

Quadro 14 - Resultados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Valores

Dimensões	Conteúdos	Linguagens e Códigos			
		Líng. Port.	Inglês	Arte	Ed. Fís.
Valores	01. Dignidade Humana	A	A	A	A
	02. Identidade e autoestima	A	A	A	A
	03. Liberdade e Responsabilidade	A	A	A	A
	04. Igualdade / Não discriminação	A	A	A	A
	05. Convivência e Cooperação	A	A	A	A
	06. Justiça	A	A	A	A
	07. Identidade e autoestima	A	A	A	A
	08. Segurança	A	A	A	A
	09. Equidade	A	A	A	A
	10. Diversidade / Pluralismo	C e H (3)	A	FM; C e H (8); C e H (1)	A
	11. Participação	A	A	A	A
	12. Solidariedade	A	A	A	A
	13. Tolerância	A	A	A	A

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

Pode-se afirmar, de modo geral, que há uma predominância da ausência de conteúdos voltados à Educação em Direitos Humanos. Com a ausência dos conteúdos, valores e habilidades convergentes com EDH, baseada nos quadros 13

e 14, fica evidente que a formação integral nos moldes de uma educação em direitos humanos está comprometida.

A formação cidadã, conforme descrito por Theodor Marshall (1967 apud Sacavino e Candau 2008, p. 10), “associa a evolução histórica da questão da cidadania à conquista dos direitos de diferentes gerações – civis, políticos e econômicos, sociais e culturais”. A ausência desses conteúdos no currículo para a área em questão compromete a formação do indivíduo como um todo.

5.1.3 Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Esta área é composta pelas disciplinas de Ciências (ensino fundamental); Biologia, Física e Química (ensino médio) e Matemática (ensino fundamental e médio).

A análise do currículo foi feita mediante dois quadros que expressam os critérios relativos aos conhecimentos (quadro 15), aos valores e às habilidades (quadro 16), dimensões constituintes da EDH.

Nas disciplinas de Ciências para o ensino fundamental e Biologia, Física, Química para o ensino médio, e Matemática para os dois segmentos, na dimensão de conhecimentos, apenas três conteúdos são mencionados. O conteúdo de direitos econômicos, sociais e culturais, citado pela disciplina de Biologia na 1ª série do ensino médio; o conteúdo de direitos coletivos, na disciplina de Ciências para o 5º ano do ensino fundamental e retomado na 3ª série do ensino médio na disciplina de Química; e o conteúdo de cidadania, tratado pela disciplina de Ciências no 7º ano do ensino fundamental. Os demais conteúdos apresentam-se ausentes para todas as disciplinas da área.

Quadro 15 – Resultados para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática: Conhecimentos

Dimensões	Variáveis	Conteúdos	Ciências da Natureza e Matemática				
			Ciê	Bio	Fís	Qui	Ma
Conhecimentos	Conceito conceitual básico de	1.1 Conceito e/ou Definição de direitos humanos.	A	A	A	A	A
		1.2 Características dos direitos humanos.	A	A	A	A	A
		1.3 Classificação dos direitos humanos em	A	A	A	A	A

		direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos.					
		1.3.1 Direitos civis e políticos.	A	A	A	A	A
		1.3.2 Direitos econômicos, sociais e culturais.	A	C e H (1)	A	A	A
		1.3.3 Direitos coletivos	C e H (5)	A	A	C e H (3)	A
		1.4 Conceito de direitos da criança.	A	A	A	A	A
		1.5 Igualdade e não discriminação.	A	A	A	A	A
		1.6 Igualdade - ou igualdade - de gênero.	A	A	A	A	A
		1.7 Preconceitos, estereótipos e discriminação.	A	A	A	A	A
		1.8 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, habilidades especiais e orientação sexual.	A	A	A	A	A
		1.9 Pobreza, fome, desigualdade, exclusão - no mundo, no continente e no país.	A	A	A	A	A
		1.10 Cidadania.	C e H (7)	A	A	A	A
História dos Direitos Humanos		2.1 Antecedentes históricos dos direitos humanos na antiguidade e na Idade Média.	A	A	A	A	A
		2.2 A construção moderna dos direitos humanos: revoluções americanas e francesas.	A	A	A	A	A
		2.2.1 Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI.	A	A	A	A	A
		2.3 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.	A	A	A	A	A
		2.3.1 Os dois Pactos Internacionais: Direitos Civis e Políticos e Direitos Econômicos, Sociais e culturais.	A	A	A	A	A
		2.4 A Convenção sobre os Direitos da Criança.	A	A	A	A	A
		2.4.1 Convenção CEDAW.	A	A	A	A	A
		2.5 Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).	A	A	A	A	A
		2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no	A	A	A	A	A

		continente e no país.					
		2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.	A	A	A	A	A
		2.8 Casos de violações maciças dos direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e Brasil.	A	A	A	A	A
	Normas e Instituições básicas de Direitos Humanos	3.1 Conceito de Democracia.	A	A	A	A	A
		3.1.1 Eleições e sufrágio.	A	A	A	A	A
		3.2 Estado ou Estado de Direito.	A	A	A	A	A
		3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.	A	A	A	A	A
		3.4 Transparência e responsabilidade. (Ou, em termos negativos, lutar contra a corrupção e impunidade).	A	A	A	A	A
		3.5 Direitos Humanos na Constituição Política do país.	A	A	A	A	A
		3.6 Instituições que protegem os direitos humanos a nível nacional.	A	A	A	A	A
		3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF).	A	A	A	A	A
		3.7.1 Sistema regional de proteção dos direitos humanos. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.	A	A	A	A	A
		3.7.2 Sistema internacional de proteção dos direitos humanos.	A	A	A	A	A
		3.8 Organizações de participação de estudantes na escola (grêmio estudantil ou similar).	A	A	A	A	A

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

A segunda dimensão da EDH, representada pelos valores, e a terceira dimensão, representada pelas habilidades, encontram-se dispostas no quadro 16, que apresenta a análise do currículo para esta área.

Quanto às dimensões dos valores e das habilidades, como se pode verificar no quadro 16, há uma grande ausência dos conteúdos convergentes com a EDH. Na disciplina de Ciências para o ensino fundamental, faz-se referência aos valores: identidade e autoestima; participação e solidariedade, no entanto, são encontrados

na seção fundamentação metodológica. Esses valores, bem como as habilidades, não reaparecem na seção de conteúdos das disciplinas para serem desenvolvidos pelos professores junto aos alunos.

Quadro 16 – Resultados para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática: Valores e Habilidades

Dimensões	Conteúdos	Ciências da Natureza e Matemática				
		Ciê	Bio	Fís	Qui	Ma
Valores	01. Dignidade Humana	A	A	A	A	A
	02. Identidade e autoestima	FM	A	A	A	A
	03. Liberdade e Responsabilidade	A	A	A	A	A
	04. Igualdade / Não discriminação	A	A	A	A	A
	05. Convivência e Cooperação	A	A	A	A	A
	06. Justiça	A	A	A	A	A
	07. Segurança	A	A	A	A	A
	08. Equidade	A	A	A	A	A
	09. Diversidade / Pluralismo	A	A	A	A	A
	10. Participação	FM	A	A	A	A
	11. Solidariedade	FM	A	F	A	A
	12. Tolerância	A	A	A	A	A
Habilidades para o pensamento crítico						
Tomar decisões com base em informações.		A	A	A	A	A
Compreender a lógica que subsidia os outros pontos de vista.		A	A	A	A	A
Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflituosas – histórias e atualidades; locais e globais.		A	A	A	A	A
Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas.		A	A	A	A	A
Analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação – em especial sobre temas que envolvem direitos humanos e democracia.		A	A	A	A	A
Habilidades para a comunicação e a argumentação eficaz						
Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para diferentes destinatários.		A	A	A	A	A
Ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos de complexidade crescente.		A	A	A	A	A
Preparar mensagens usando diferentes meios (orais, escritos,		A	A	A	A	A

gráficos, sonoro, fotográficos, etc.), com propósito de divulgação, promoção e defesa dos direitos humanos e princípios democráticos (por exemplo, para os meios de comunicação, para petições as autoridades, para difundir na escola ou na comunidade, etc.).					
Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana.	A	A	A	A	A
Participar em debates, prestando atenção as opiniões dos outros e expressando respeitosamente e claramente as próprias.	A	A	A	A	A
Aprender a desenvolver uma posição ou uma mudança por meio de uma argumentação razoável.	A	A	A	A	A
Apresentar convincentemente as evidências para respaldar os argumentos e as propostas.	A	A	A	A	A
Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita.	A	A	A	A	A
Habilidades para a participação e o trabalho cooperativo					
Organizar com outros em grupos, cada vez com maior autonomia para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas.	A	A	A	A	A
Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações de direitos humanos e os princípios democráticos.	A	A	A	A	A
Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a vez da diversidade de condições e a dignidade das pessoas.	A	A	A	A	A
Envolver-se e oferecer-se construtivamente a trabalho de alguma entidade de ação coletiva de sua escola ou comunidade (por exemplo: grêmios estudantis, partidos políticos, ONG, de capacitação ou de promoção de direitos).	A	A	A	A	A
Refletir criticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os outros – na família, na escola e na comunidade.	A	A	A	A	A

Fonte: Formulação própria da matriz a partir dos indicadores de conteúdo da matriz de análise.

A pesquisa identificou que apenas na disciplina de Ciências estão presentes valores como identidade, participação e solidariedade, aparecendo na seção de fundamentação metodológica. Na disciplina de Física, o valor de solidariedade é notado na seção de fundamentação teórica. As demais disciplinas não apresentam quaisquer referências aos valores, atitudes e habilidades relacionadas à EDH. Isso

leva a afirmar que a área, como um todo, não se dedica ao desenvolvimento de valores e habilidades voltados a uma educação em direitos humanos, visto que os poucos valores citados estão referenciados na seção de fundamentação teórica e metodológica, no entanto, não são confirmados na seção dos conteúdos e habilidades.

5.2 Análise do Conteúdo – Unidade de Registro

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, temos um documento composto por 153 páginas, no qual encontramos 14 referências aos Direitos Humanos e nenhuma ao ECA e à Educação em Direitos Humanos, como podemos observar no quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Referências às palavras chaves: ECA, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos para o Currículo da área de Ciências Humanas.

Referência	Página/Seção Disciplina	Série/Ano
Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)	p. 50 Habilidades História	8º ano do Ensino Fundamental
Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos	p. 50 Habilidades História	8º ano do Ensino Fundamental
Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)	p. 66 Habilidades História	2ª série do Ensino Médio

Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos	p. 66 Habilidades História	2ª série do Ensino Médio
Tortura e direitos humanos	p. 71 Conteúdos História	3ª série do Ensino Médio
Finalmente, vale chamar a atenção para a importância de aproveitar as Situações de Aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Professor e do Aluno, considerando as realidades locais e ampliando-as para novos contextos, de modo a desenvolver o repertório de leitura de mundo dos alunos. Essas ações podem constituir, igualmente, o espaço privilegiado de valorização das diferenças socioculturais, a fim de enfatizar a importância da defesa e do respeito aos direitos humanos e à diversidade étnica e cultural que fundamentam a vida social.	p. 81 Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto Geografia	_____
Aplicar e reconhecer, em textos, os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos	p. 96 Habilidades Geografia	9º ano do Ensino Fundamental
Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica, como expressou, com propriedade, Ricardo Terra, em um debate com Marcos Nobre, editado em 2007 (p. 98-99): “Penso, por exemplo, em uma articulação entre o ensino de História e de Filosofia. Imagino que o professor de Filosofia poderia colaborar com o professor de História quando, por exemplo, o tema das aulas fosse a apresentação da Segunda Guerra Mundial e do período nazista. O professor de Filosofia poderia trabalhar um texto como ‘Educação após Auschwitz’, de Theodor W. Adorno, articulando suas aulas com as do professor de História. Logo em	p. 117 Sobre a metodologia de ensino- aprendizagem dos conteúdos básicos em uma citação direta de TERRA e NOBRE. Filosofia	_____

<p>seguida, poderia pensar a criação da Organização das Nações Unidas e sua Carta de Princípios, juntamente com uma discussão sobre direitos humanos, em que pensadores da Filosofia moderna seriam essenciais, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. A apresentação da Revolução Francesa e das revoluções do século XIX poderia ser acompanhada por textos de Karl Marx com o professor de Filosofia. [...] Poderia escolher, por exemplo, um tema de estética e trabalhá-lo em conjunto com o professor de Literatura [e de Arte]; poderia escolher um tema de ética e trabalhá-lo com o professor de Biologia (em problemas de bioética, por exemplo) ou com o professor de Geografia (no exame de problemas ambientais, por exemplo)”.</p>		
<p>Os direitos humanos</p>	<p>p. 123 Conteúdos Filosofia</p>	<p>1ª série do Ensino Médio</p>
<p>Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos</p>	<p>p. 123 Habilidades Filosofia</p>	<p>1ª série do Ensino Médio</p>
<p>DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.</p>	<p>p. 137 Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto. Utilizado como referência bibliográfica na escrita da seção Sociologia</p>	
<p>SCHRAIBER, Lilia Blima et al. Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2005.</p>	<p>p. 138 Sobre os subsídios para implantação do</p>	

	currículo proposto. Utilizado como referência bibliográfica na escrita da seção Sociologia	
Direitos civis, políticos, sociais e humanos.	p. 147 Conteúdos Sociologia	3ª série do Ensino Médio
Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos.	p. 147 Habilidades Sociologia	3ª série do Ensino Médio

A partir dos dados apresentados, observa-se que as referências aos DH aparecem nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, ou seja, nas disciplinas da área de humanas. Em relação aos anos/séries, os DH são mencionados no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Cabe destacar que as habilidades em História são repetidas no oitavo ano e na segunda série do ensino médio.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental); Biologia, Física e Química (Ensino Médio), temos um documento composto por 153 páginas, e na área de Matemática e suas Tecnologias, um documento constituído por 73 páginas, nos quais não foram encontrados nenhuma referência aos Direitos Humanos, ao ECA e à Educação em Direitos Humanos.

Na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), temos um documento composto por 261 páginas. Repete-se o que mencionamos para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, ou seja, não foram encontradas quaisquer referências aos Direitos Humanos, ao ECA e à Educação em Direitos Humanos.

5.3 Discussão dos resultados

Esta seção do trabalho dedica-se a discussão de cada um dos objetivos específicos, apresentados os resultados encontrados e refletindo sobre eles a partir do quadro conceitual.

Os resultados respondem aos objetivos específicos formulados a fim de responder ao problema proposto: 1) levantar no currículo do estado de São Paulo princípios e conteúdos relacionados à EDH; 2) identificar em quais disciplinas os princípios e conteúdos se fazem presentes; 3) analisar em quais seções os Direitos Humanos são abordados; 4) refletir sobre as presenças e as ausências dos conteúdos relacionados à EDH, tendo por base a fundamentação do quadro teórico.

A Educação em Direitos Humanos é um processo multidimensional, que envolve a educação formal e não formal, orientada para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, do respeito à dignidade humana, da apreensão de conhecimentos historicamente construídos, da promoção de valores e atitudes e comportamentos como a tolerância, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a paz e de práticas voltadas ao desenvolvimento da democracia e à formação do sujeito de direitos (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a EDH deve ser desenvolvida em três dimensões, conforme afirma o PNEDH: a) a dimensão dos conhecimentos; b) a dimensão dos valores, atitudes e comportamentos, e c) a dimensão das ações – atividades de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.

Em relação ao primeiro objetivo, no levantamento feito sobre os conteúdos e princípios relativos à EDH, o currículo estadual paulista apresenta conteúdos convergentes com a EDH, concentrados na área de humanas. Conteúdos como: definição de direitos humanos; direitos civis; políticos; direitos econômicos, sociais; culturais e direitos coletivos; casos de violações maciças dos direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e Brasil foram localizados na dimensão de conhecimentos.

Entendemos que conhecer a trajetória de lutas e conquista da humanidade até que se obtivesse o reconhecimento dos direitos humanos, dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e coletivos, bem como o reconhecimento da dignidade humana, é importante para a formação integral do indivíduo. Referindo-nos à dignidade humana, ela é o princípio primordial da condição humana, através dela é que se pode afirmar a igualdade entre os seres humanos, como nos diz Comparato (2003, p. 1):

[...] a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.

O reconhecimento da dignidade humana e os direitos humanos, civis, sociais, políticos, econômicos e coletivos foram contemplados com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No entanto, as lutas não cessaram e a cada dia novas reivindicações surgem no cenário mundial. Manifestações pela igualdade de gênero, contra o preconceito, a discriminação, o racismo, a orientação sexual, entre outros. Dessa forma, o currículo deve trazer à discussão temas como: igualdade e não discriminação; igualdade de gênero; preconceitos; estereótipos; os diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, habilidades especiais e orientação sexual; pobreza, fome, desigualdade, exclusão – no mundo, no continente e no país – e cidadania. O currículo estadual paulista faz referência a esses temas e estão abordados nas áreas do conhecimento, porém concentrados na área de humanas, conforme demonstrado nos quadros 10, 13 e 15.

O PNDH-3 (BRASIL, 2010) trata da importância da apreensão desses e de outros conhecimentos para a formação do indivíduo. A educação básica deve dar ênfase à formação de sujeitos de direitos, à convivência pacífica com os diferentes, à formação de opiniões respeitadas e ao combate aos preconceitos. E orienta que os sistemas de ensino incluam, no currículo, a educação transversal e permanente com temas voltados aos direitos humanos, à orientação sexual e de gênero, à cultura indígena e cultura afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Na demonstração dos resultados para a dimensão dos valores, em todas as áreas do conhecimento, conforme quadros 11, 14 e 16, pela análise do currículo, foi levantada a presença de princípios e valores relativos à EDH, como: a dignidade humana; liberdade e a responsabilidade; identidade; solidariedade, tolerância, diversidade e pluralismo.

Em relação aos princípios de EDH, estamos nos reportando ao artigo 3º das DNEH (BRASIL, 2012), que são: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do

Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Os direitos humanos não são apenas direitos no sentido jurídico, ou seja, direitos que possam ser exigidos em um tribunal. Os direitos humanos podem se referir, conforme Tosi (2005), a um conjunto de valores éticos, e podem-se destacar sete dimensões dos direitos humanos a partir da DUDH: ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultural e educativa. Pela dimensão ética, quando a Declaração afirma que “Todas as pessoas nascem livres e iguais”, revela o caráter natural dos direitos, enquanto inerentes à natureza da pessoa humana, pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade. São exemplos de direitos que não possuem uma dimensão jurídica, ou seja, possam ser cobrados em um tribunal, no entanto, são direitos ditos naturais, intrínsecos à pessoa humana, desde o nascimento.

A presença dos valores levantados no currículo estadual paulista se concentra na área de humanas, conforme demonstrado no quadro 11, enquanto nas demais áreas, as discussões dessas temáticas são quase inexistentes, conforme descrito nos quadros 14 e 16.

Quanto à dimensão das habilidades voltadas ao desenvolvimento de práticas que visam a formação do sujeito de direitos e da democracia, conforme demonstração nos quadros 12, 13 e 16, foram encontradas as seguintes habilidades: Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais; interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas e reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana.

No documento das DNEDH, encontramos a recomendação de que, nos sistemas de ensino, na Educação Básica e em todas as suas modalidades de ensino, as instituições escolares vivenciem a EDH, tendo o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo, exigindo, assim, o exercício da cidadania ativa de todos os envolvidos na educação básica. A cidadania ativa possibilita ao indivíduo a prática dos direitos conquistados e sua ampliação.

Para Touraine (1998), a escola cumpre seu papel social quando forma indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar as liberdades e os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o

combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade.

Em relação ao segundo objetivo específico, identificar em quais disciplinas os princípios e conteúdos se fazem presentes, retomamos a demonstração dos resultados contidos nos quadros de 10 a 16. As áreas constituídas são: área de Humanas, composta pelas disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; área de Ciências da Natureza, estabelecida pelas disciplinas: Ciências (ensino fundamental) e Biologia, Física e Química (ensino médio); a área de Matemática, integrada pela disciplina de Matemática; e a área de Linguagens e Códigos, formada pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês.

Os dados levantados apontam para um mínimo de conteúdos relacionados à Educação em Direitos Humanos e concentrados nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As demais disciplinas, conforme observável através dos quadros anteriormente citados, apresentam quase total ausência para todas as dimensões de EDH: conhecimentos, valores e práticas.

Uma importante discussão aparece no currículo para três das quatro disciplinas, trata-se da dignidade humana. A dignidade humana é um princípio básico da EDH; conforme Benevides (2005), esse princípio confere a todos o direito à proteção de sua integridade, singularidade, o respeito a bens e valores, a segurança, enfim, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é um valor sem preço. Dessa forma, não se pode imaginar uma sociedade igualitária, justa e democrática sem um olhar adequado a esse princípio.

Outro valor mencionado e convergente com os conteúdos de EDH refere-se à diversidade. A diversidade, no dizer de Gomes (2007), é entendida sob diferentes perspectivas, na biologia, na cultura, no conhecimento e na ética. De fato, um currículo comprometido com a formação humana deve incluir, em sua composição, os valores relativos à diversidade, cultura; conforme Moreira e Candau (2007, p. 31), a construção do currículo deve incluir “as diferentes manifestações culturais”, no entanto, o currículo estadual paulista, quando analisado no todo, denota que esses valores são tratados de forma isolada, não havendo um vínculo com outros valores igualmente importantes, de forma a não dar continuidade a uma formação crítica, como se verifica no quadro 11. A tolerância, a justiça, a não discriminação, a igualdade, a responsabilidade... ficam a cargo de uma ou outra disciplina, e numa

sociedade multicultural, tais valores são indispensáveis para a formação dos estudantes, devendo fazer parte do currículo como um todo.

O quadro 17 apresenta a busca às palavras: ECA, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. No Currículo da área de Ciências Humanas, dentre as palavras procuradas, estão presentes apenas “direitos humanos”, citados 14 vezes nas disciplinas de humanas, enquanto as palavras “ECA” e Educação em Direitos Humanos” não são citadas nenhuma vez. Quanto às demais disciplinas das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos, não há quaisquer referências a essas palavras.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi analisar em quais seções do currículo os Direitos Humanos foram abordados. O currículo de São Paulo é dividido em quatro seções: fundamentação teórica, fundamentação metodológica, quadro de habilidades e quadro de conteúdo, ano/série de ensino e bimestre.

Pelos dados coletados e demonstrados através dos quadros 10 a 16, os conteúdos existentes estão concentrados nas seções conteúdos e habilidades. Na seção fundamentação metodológica, constam conhecimentos referentes à identidade e autoestima, participação e solidariedade, para a disciplina de Arte, e solidariedade, para a disciplina de Física, conforme quadro 14.

Quanto à referência aos conhecimentos mencionados na seção de fundamentação metodológica na disciplina de Arte e Física, pode-se afirmar que, embora referenciados nessas seções, não constituem conhecimentos no quadro de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos docentes a seus alunos. Dessa forma, entendemos que são apenas citações sem um desdobro constituinte de ensino e aprendizagem.

Novamente, reportamo-nos ao quadro 17, que apresenta a busca às palavras: ECA, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, desta vez para identificar em quais seções os conceitos são mencionados. Na área de Ciências Humanas, foi encontrada a palavra “direitos humanos” nas seções de conteúdo e habilidades dentro das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. Na disciplina de Geografia, a palavra “direitos humanos” aparece nas seções: habilidades e fundamentação teórica. Na disciplina de Filosofia, a palavra “direitos humanos” também é encontrada na seção fundamentação metodológica, e igualmente para a disciplina de Sociologia. Com relação às demais disciplinas das áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos, não aparecem no documento do

currículo nenhuma das três palavras procuradas, isso para as quatro seções pesquisadas.

O quarto objetivo específico é refletir sobre as presenças e as ausências dos conteúdos relacionados à EDH, tendo por base a fundamentação do quadro teórico.

Como demonstrado pelos quadros de 10 a 16, há uma concentração de conhecimentos relativos à EDH pelas ciências humanas: disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Esse fato pode ser justificado pela própria natureza das disciplinas em si, por serem “disciplinas de humanas”. Embora todas as ciências sejam humanas, por resultarem da acumulação cultural gerada pelas sociedades em tempos e espaços diferentes, as “humanidades” são as disciplinas que mais diretamente tratam de temas relacionados à ética, à cultura, ao social, ao econômico e à política. Compete a tais disciplinas a formação cidadã de seus estudantes, para que se assumam formas de participação social, política com atitudes críticas diante da realidade e lutas por uma sociedade mais justa e democrática.

Camilo e Ismael (2003 apud CAMINO, 2005, p. 250), afirmam, em relação ao papel das ciências humanas, que:

As práticas científicas e profissionais relacionam-se com os diversos movimentos sociais, políticos e culturais da sociedade. E neste sentido que consideramos que as ciências humanas constituem um campo de lutas onde se processam tanto avanços como recuos no que concerne a construção dos direitos humanos. Mas, nesta arena de lutas sociais que e a ciência, pode-se lamentavelmente afirmar que são suas concepções dominantes que tem colaborado na sustentação dos processos de exclusão social.

Por essa razão, talvez, tenhamos encontrado convergência entre os conteúdos da EDH e os propostos pelo currículo. Ainda que esses conteúdos digam respeito à história e conquistas da humanidade e que se relacionam aos DH, não podemos afirmar que a sua presença se deva exatamente à intenção de trabalhar a EDH nas escolas.

Quanto às demais disciplinas, por não apresentarem conteúdos convergentes com a EDH, poderíamos pensar que são ciências cuja natureza é desenvolver pesquisas em campos diversos às referidas ciências humanas e, por isso, os conteúdos são divergentes. No entanto, quanto tratamos de Educação em Direitos Humanos, os conteúdos podem e devem ser organizados no currículo de pelo menos três formas básicas, conforme o artigo 7º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 21):

I - Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único, outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Pelo exposto no artigo 7º, das DNEDH, há uma flexibilidade para a inclusão dos conhecimentos em EDH no currículo, seja através da transversalidade, tratados de formas interdisciplinar, seja através de conteúdos por via das disciplinas já existentes ou de forma mista e, ainda, podem se pensar em outras formas de inserção. Os dados coletados e pelos conteúdos demonstrados nos quadros relativos às disciplinas leva-nos a uma certa dúvida de que o currículo atende às orientações formuladas pelas diretrizes.

Por fim, podemos constatar, em relação à primeira dimensão de desenvolvimento de EDH, “conhecimentos”, que o currículo estadual paulista se distancia dos documentos oficiais e da bibliografia selecionada, pois, segundo Doll Jr. (1997, p. 178), espera-se um currículo aberto, construído com a “ação e interação dos participantes”, e o currículo analisado foi proposto para a rede sem participação dos envolvidos em sua elaboração, o que caracteriza um currículo fechado e centralizado.

No que diz respeito à dimensão dos valores e atitudes, ressalta-se que o currículo estadual paulista faz referência na área de humanas, no entanto, de forma muito modesta, enquanto para as demais áreas do conhecimento, praticamente inexistem.

Refletindo sobre a dimensão das habilidades, o currículo estadual paulista traz, para cada quadro de conteúdos, um quadro de habilidades, no entanto, tais habilidades são específicas para os conteúdos expostos. Partindo do fato de que o currículo estadual paulista foi construído de forma centralizada, conforme o dizer da coordenadora do programa Maria Inês Fini,

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano (SÃO PAULO, 2010, p. 4).

Partindo do excerto, podemos pressupor que o currículo “planejado” veio ao encontro das políticas educacionais vigentes e que tais políticas seguem a doutrina política neoliberal adota pelo atual governador, como afirma a Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli, que as políticas educacionais e suas diretrizes são ditadas por organismos multilaterais e são regidas pelo neoliberalismo (APEOESP, 2008). Dessa forma, entendemos que os conteúdos e as habilidades planejadas seguem o propósito neoliberal.

A doutrina política neoliberal é catastrófica para a educação, conforme afirmam Santos e Andrioli (2005). Em tese, o neoliberalismo não está interessado na promoção do ser humano enquanto cidadão consciente, crítico e participante do próprio processo de construção da vida política e social do país, todavia, preocupam-se com a valorização da iniciativa privada, que busca lucro, e, para isso, trabalha por um estado mínimo, ou seja, menos intervencionista. Nessa política, a educação cumpre o papel de formar cidadãos para o mercado de trabalho, o que chamam de “qualificação para o trabalho”.

Para finalizar, retoma-se a discussão feita por Lima (2007 apud SILVA; TAVARES, 2012, p. 67) de que um currículo voltado para uma formação humana, precisa ser:

“Situado historicamente”; necessita introduzir sempre “novos conhecimentos”; deve orientar-se para a “inclusão de todos” ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento; e precisa estar a serviço da “diversidade”.

Dessa forma, o currículo deve estar em constante renovação, não podendo ser um conjunto de conteúdos acabados, determinados, objetivando serem transmitidos pelo professor em sala de aula. Precisa, do dizer de Silva e Tavares (2012, p. 67), “orientar-se pelas dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Constituindo-se, portanto, na construção do conhecimento apoiado na prática cotidiana de contextos concretos e plurais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa consistiu em fazer um levantamento dos conteúdos referentes à temática EDH presentes nos documentos produzidos pelas políticas públicas nacionais e internacionais e analisar o Currículo do Estado de São Paulo, procurando responder ao problema: o currículo oficial do estado de São Paulo contempla os conteúdos convergentes com a Educação em Direitos Humanos?

O desafio desta pesquisa foi definir um percurso metodológico que nos permitisse avaliar se a EDH está presente (ou não) no currículo do estado de São Paulo. Quais critérios utilizar para proceder a este tipo de análise? Optou-se por tomar como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as redes e modalidades de ensino.

A pesquisa bibliográfica foi a base para a construção da primeira parte do trabalho, que visa definir os principais conceitos deste trabalho. A pesquisa documental foi utilizada para a formulação do nosso instrumento de análise e para a análise do nosso objeto de estudo: currículo do estado de São Paulo.

Cabe destacar que optamos por analisar todas as áreas do conhecimento, nos segmentos de ensino fundamental e médio, pois a Educação em Direitos Humanos tem natureza interdisciplinar e transversal, portanto, é possível que ela esteja presente em qualquer segmento e área do currículo.

Utilizamos uma fundamentação teórica que permitiu a compreensão do objeto estudado. Primeiramente, buscou-se entendimento sobre a construção dos direitos humanos ao longo da história, através das lutas e conquistas; procurou-se, também, entender sobre os aspectos de construção de Educação em Direitos Humanos, identificando os conteúdos desta nova forma de educar via documentos oficiais; e, por fim, foi realizado um estudo sobre currículo e a compreensão do currículo estadual paulista.

A EDH é a possibilidade de formar novas gerações em uma perspectiva humana. Essa formação vem alicerçada na dignidade humana, que reconhece a igualdade entre todos, a solidariedade e o respeito às diversidades. A EDH é um caminho que nos leva ao conhecimento histórico das lutas e conquistas dos direitos e o reconhecimento que, se hoje desfrutamos desses direitos, é graças a essas conquistas. O campo educacional tem função de produzir, sistematizar e difundir os

conhecimentos acumulados, cumprir o papel de formar indivíduos para uma cidadania plena, de cidadãos críticos, éticos e políticos, visando o fortalecimento da democracia e a construção de uma cultura de paz.

A análise desenvolvida sobre o currículo estadual paulista leva-nos a afirmação de que, em algumas disciplinas, o currículo aborda certos conteúdos convergentes com a EDH, no entanto, há um número bem maior de ausência de conteúdos relativos à EDH. Liga-se esse fenômeno às políticas públicas de ideologia neoliberal, adotada pelo estado paulista e financiada pelo Banco Mundial, conforme afirma a Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli (APEOESP, 2008) e que tanto afeta a educação. Como consequência, há uma valorização do ensino profissionalizante (formação de mão de obra) em detrimento de uma formação crítica (agentes de transformação, cidadão ativo, cultura de direitos e valores). Nesse modelo, como afirmam Russo e Carvalho (2012), há uma padronização e uniformização dos conteúdos e procedimentos que servem ao propósito neoliberal.

Ao longo do ano de 2017, a Secretaria do Estado de Educação realizou audiências públicas com a finalidade de discutir um plano estadual para a Educação em Direitos Humanos. O plano foi elaborado pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CONDEPE), pelo Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, pela Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e pela Ouvidoria da Defensoria Pública. O documento foi entregue ao secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania, Márcio Fernando Elias Rosa, em 18 de abril de 2018.

Com a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, cria-se a expectativa de uma reelaboração do currículo para o ano de 2019 e que essa reelaboração possa atender às orientações das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Soma-se a essa expectativa a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, já concluída para os segmentos de ensino infantil e ensino fundamental, estando em discussão o segmento do ensino médio. Acredita-se que, em 2019, surja mudanças no currículo estadual paulista visando atender à BNCC e, quiçá, ao Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

Leva-se em conta, também, como complementação ao currículo, alguns programas e projetos desenvolvidos para toda a rede de ensino. Trata-se do direito ao acesso à cultura. Dentre esses programas e projetos, destaca-se “Cultura é

Currículo”, que se refere a um programa cultural que possibilitou o acesso de professores e alunos a equipamentos, bens e produções culturais. O Programa era dividido em três segmentos: Lugares de Aprender: A Escola Sai da Escola, que realizava visitas a instituições culturais; Escola em Cena, que levou alunos a apresentações de teatro e dança; e O Cinema Vai à Escola, que exibiu filmes dentro das unidades escolares. Esse programa deixou de funcionar em 2013. Encontra-se em vigor o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, instituído pela Resolução SE 41/2017, com a finalidade de implementar a cultura de paz no interior da unidade escolar (SÃO PAULO, 2018).

Considera-se, ainda, que a SEE desenvolve políticas públicas inclusivas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Educação Especial), sob a responsabilidade do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), e políticas inclusivas às comunidades indígenas, através do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) e o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que são órgãos ligados a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) (SÃO PAULO, 2017).

Finalizando a discussão, como pudemos visualizar através dos quadros de análise, a pesquisa do currículo estadual paulista realizada apresentou certos conteúdos convergentes em EDH nas dimensões do conhecimento, valores e práticas concentrados na área de humanas, mais especificamente, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, no entanto, torna-se duvidoso dizer que o currículo atende às orientações dadas pelas diretrizes nacionais em direitos humanos. Falta, sim, entre outras coisas, o conhecimento e a vontade política para que a incorporação da EDH no currículo aconteça de forma sistemática e crítica.

Esta falta de vontade política é evidenciado na BNCC, onde se organiza o ensino médio em quatro áreas de conhecimento conforme aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, com a promessa de não excluir as disciplinas com suas especificidades e saberes historicamente constituídos, no entanto, a Lei nº 13.415/2017 determina como obrigatório apenas as especificidades e saberes de Língua Portuguesa e Matemática devendo ser oferecidas nas três séries do ensino médio, enquanto as demais disciplinas não são obrigatórias. As especificidades e saberes destas disciplinas recebem um tratamento por áreas e não por disciplina. A cada área são oferecidas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo da etapa.

Pela BNCC fica implícito que cada escola deve oferecer um itinerário formativo, cabendo aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal implementar a proposta. Este itinerário é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (obrigatórias) e mais uma área do conhecimento, ou seja, optar por ciências da natureza ou ciências humanas ou linguagens e códigos. O aluno escolhe o itinerário formativo que deseja e se matricula na escola que oferece tal itinerário. Entendemos que a proposta é um retrocesso para a educação, pois limita o ensino de saberes específicos historicamente constituído nos campos de conhecimento na qual as disciplinas representam e ameaça eliminar disciplinas como Filosofia e Sociologia, cujos conteúdos estão mais diretamente relacionados aos direitos humanos. A BNCC também traz retrocessos a EDH no que diz respeito a subjetividade, a forma como eu vejo o outro, as formas de ser e estar no mundo. Não é possível EDH em regimes autoritários como estamos vivenciando hoje.

Enfim, espera-se que o presente estudo contribua para a discussão tanto teórica como prática a respeito do ensino em direitos humanos. Adotar a EDH como conteúdo, prática e valores implica um posicionamento político e algumas indagações: a forma como o currículo estadual paulista está constituído atende a uma formação integral do indivíduo? A quais interesses esse currículo atende? Qual concepção de cidadão e de sociedade está presente nas entrelinhas do currículo?

Minayo (1994, p. 23) entende a ação do pesquisador como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, para tanto, são necessárias aproximações da realidade, da sua carga histórica, e reflexões do pesquisador frente à realidade apresentada. Nesse sentido, entendemos que a análise aqui desenvolvida se insere em um momento político marcado pela redemocratização da sociedade, pelo avanço da Educação em Direitos Humanos, promovido principalmente por meio de políticas educacionais nacionais e, ao mesmo tempo, enfrenta-se a resistência de segmentos conservadores da sociedade.

O estado de São Paulo apresenta um comportamento político conservador e resistente a projetos e a políticas de Estado gestadas por partidos políticos de oposição. Portanto, a análise do currículo de São Paulo não pode prescindir de reflexão política sobre o significado das ausências relacionadas aos DH. A educação é estratégica tanto para a mudança quanto para a manutenção da sociedade como está. A proposta de EDH apresentada pelo Estado brasileiro é explícita em seus

objetivos e pretende a formação de um cidadão crítico e emancipado. Sabemos que esse tipo de formação favorece a transformação social e não a manutenção do *status quo*. Movimentos reacionários e cerceadores de direitos utilizam a educação como caminho para a manutenção da ignorância, da aceitação, da não discussão. Este trabalho insere-se nesse contexto histórico-político. As análises e considerações aqui realizadas são limitadas pelo conhecimento do pesquisador e refletem experiências profissionais e de vida.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M.V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007. p. 336-340.

_____. Prefácio. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p.12.

_____. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula, 9. 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia: USP, 1998. p. 165-177.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília, 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de nov. 2009. Seção I, p. 8. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2009/11/12/Secao-1>. Acesso em: 04/jun./2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996a.

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Seção 1, p. 01. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/02/17/Secao-1>. Acesso em: 05/jun./2018.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Seção I, p. 637. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1971/08/12/Secao-1>. Acesso em: 04/jun./2018.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 de jan. 1989. Seção I, p. 369. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1989/01/06/Secao-1>. Acesso em: 04/jun./2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.** Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação.** Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo.** Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2010b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais.** Brasília, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de jul. 2010c. Seção 1, p. 10. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2010/07/07/Secao-1>. Acesso em: 03/jun./2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009.** Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de ago. 2009. Seção 1, p.11. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2009/08/25/Secao-1>. Acesso em: 03/jun./2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 244, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146. Disponível em: <https://goo.gl/jKG8Vf>. Acesso em: 03/jun./2018.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de ago. 1998a. Seção I, p. 21. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1998/08/05/Secao-1>. Acesso em: 04/jun./2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos:** rev. e atual. Brasília, 2010d.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998b.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos:** Brasília, 2002.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos:** Brasília, 1996b.

CAMINO, L. O papel das ciências humanas e dos movimentos sociais na construção dos direitos humanos. In: TOSI, G. (Org.). **Direitos humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005. p. 240-266.

CANDAU, V.M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos.** 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____ et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-88.

CASTRO, A. T. B. **A política social do governo Lula**. In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2005, São Luís. Artigo. Maranhão: UFMA, 2005. p. 1-9.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation**. Portland, 1981.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Fundamento dos direitos humanos. In: DINIZ, J. J. B. (Org.). **Direito constitucional**. Brasília: Editora Consulex, 1998. p. 07.

CONSELHO escolar e direitos humanos. – Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 104 p.: il. – (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 11).

DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29-50.

DOLL JR., W. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, D.J. Ambientes de aprendizagem: una aproximación conceptual. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 29, p. 97-103, 2003.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Origem histórica dos Direitos Humanos. Produção de Alex Lyra, et al. São Paulo: e-Aulas USP, 2013. Videoaula. Duração: 16'59". Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/search.action>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Ser Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, nov. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, N. L. **Diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Col. Indagações sobre currículo).

GONZÁLES ARROYO, M. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Col. Indagações sobre currículo).

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **V Informe Interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años**. San José, 2006.

_____. **VIII Informe interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años**. San José, 2009.

KLEIN, A. M. **Práticas, projetos e ações de educação em direitos humanos nas escolas paulistas: projeto de Pesquisa**. São Paulo: Unesp, 2012.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. V. N. L. A Educação em direitos humanos nos projetos político pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-103.

MANCIBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out./dez. 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

MIRANDA, R.G. Da Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-126.

MORAIS, C. S. História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **História e natureza das ligas camponesas.** São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 11-70.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4, p. 507-527, out./dez. 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Col. Indagações sobre currículo).

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: Editora da UFSC, 2008. p. 135-156.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 19/mar./2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO (UNESCO). Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Plano de ação: programa mundial para educação em direitos humanos. 1ª fase.** Brasília, 2012.

_____. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Plano de ação: programa mundial para educação em direitos humanos: 1ª fase.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.historiadigital.org/curiosidades/6-atos-institucionais-do-regime-militar/>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

PEREIRA, W. E. N. Do estado liberal ao neoliberalismo. **Interface**, Natal, v.1, n.1, p. 11-24, jan./jun. 2004.

PIMENTEL JR., J. Impeachment, oposição e autoritarismo: o perfil e demanda dos manifestantes em São Paulo. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2 p. 15-22, abr. 2015.

PIOVESAN, F. (Coord.) Direitos humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In: _____. **Direitos humanos**. Curitiba: Juruá Editora, 2006. p. 15-37.

RIBEIRO, V.M. Apresentação. In: Ação Educativa. (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 5-8.

RODINO, A. M. **Educación para la vida em democracia**: contenidos y orientaciones metodológicas. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

RUSSO, M; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos...** Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A. I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 35, n.1, p. 1-14, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. São Paulo: SE, 2012a.152 p.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: SE, 2012b.152 p.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012c. 260 p.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas Tecnologias**. São Paulo: SE, 2012d. 72 p.

_____. Secretaria da Educação. **Educação**. São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 41, de 22 de setembro de 2017**. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial, Poder Executivo, São Paulo, 23 de set. 2017. Seção I, p. 18. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOSP/2017/09/23/Executivo-caderno-1>. Acesso em: 08/jun./2018.

_____. Secretaria da Educação. **Programa Cultura é Currículo**. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SASSO DE LIMA, T. C.; MIOTTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A formação cidadã no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos).

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). SINDICATO DE SUPERVISORES DE ENSINO DE SÃO PAULO (APASE). CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica**. São Paulo: M. Giora Comunicação, 2008.

TOSI, G. (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2005.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. Parte I: ABNT. 2. ed. rev. ampl. São Paulo, 2009. (Cadernos de Estudos 9).

VIOLA, S. E. A. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-134.

YARED, I. O que é Interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

YUS, R. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZENAIDE, M. de N. T. Introdução. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-26.

SITES

<http://www.iidh.ed.cr/iidh-po>

<https://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenidoid=723ec3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2>

<http://www.scielo.br>

<http://www.dhnet.org.br>

<http://www.novamerica.org.br>

<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>

<http://www.sibi.usp.br>

<https://scholar.google.com.br>

<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibliotLT&PagFis=1594>
(Biblioteca Armazém Memória – Luta pela terra).

www.acaoeducativa.org.br

www.mndh.org.br (Movimento Nacional de Direitos Humanos - Rede que articula cerca de 400 organizações de direitos humanos).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Matriz de Análise

Dimensões	Variáveis	Conteúdos
Conhecimentos	Conceitos e desenvolvimento conceitual básico de direitos humanos	1.1 Conceito e/ou Definição de direitos humanos. 1.2 Características dos direitos humanos. 1.3 Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos. 1.3.1 Direitos civis e políticos. 1.3.2 Direitos econômicos, sociais e culturais. 1.3.3 Direitos coletivos. 1.4 Conceito de direitos da criança. 1.5 Igualdade e não discriminação. 1.6 Igualdade - ou igualdade - de gênero. 1.7 Preconceitos, estereótipos e discriminação. 1.8 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, habilidades especiais e orientação sexual. 1.9 Pobreza, fome, desigualdade, exclusão - no mundo, no continente e no país. 1.10 Cidadania.
	História dos Direitos Humanos	2.1 Antecedentes históricos dos direitos humanos na antiguidade e na Idade Média. 2.2 A construção moderna dos direitos humanos: revoluções americanas e francesas. 2.2.1 Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI. 2.3 A Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2.3.1 Os dois Pactos Internacionais: Direitos Civis e Políticos e Direitos Econômicos, Sociais e culturais. 2.4 A Convenção sobre os Direitos da Criança. 2.4.1 Convenção CEDAW. 2.5 Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência). 2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país. 2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.

	2.8 Casos de violações maciças dos direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e Brasil.
Normas e Instituições básicas de Direitos Humanos	3.1 Conceito de Democracia.
	3.1.1 Eleições e sufrágio.
	3.2 Estado ou Estado de Direito.
	3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4 Transparência e responsabilidade. (Ou, em termos negativos, lutar contra a corrupção e impunidade).
	3.5 Direitos Humanos na Constituição Política do país.
	3.6 Instituições que protegem os direitos humanos a nível nacional.
	3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.7.1 Sistema regional de proteção dos direitos humanos. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.
	3.7.2 Sistema internacional de proteção dos direitos humanos.
3.8 Organizações de participação de estudantes na escola (grêmio estudantil ou similar).	

Valores	
1. Dignidade Humana	8. Identidade e autoestima
2. Identidade e autoestima	9. Segurança
3. Liberdade e Responsabilidade	10. Equidade
4. Igualdade / Não discriminação	11. Pluralismo
5. Diversidade	12. Participação
6. Convivência e Cooperação	13. Solidariedade
7. Justiça	14. Tolerância
Habilidades para o pensamento crítico	
1. Tomar decisões com base em informações.	
2. Compreender a lógica que subsidia os outros pontos de vista.	
3. Identificar os distintos atores sociais, suas perspectivas e interesses em situações conflitivas – histórias e atualidades; locais e globais.	
4. Interpretar situações de injustiça, discriminação ou exclusão relacionadas com os princípios e normas pelos quais devem ser denunciadas e corrigidas.	
5. Analisar criticamente as mensagens dos meios de comunicação – em especial sobre temas que envolvem direitos humanos e democracia.	

Habilidades para a comunicação e a argumentação eficaz

1. Construir mensagens orais e escritas de complexidade crescente, para diferentes destinatários.
2. Ler com bom grau de compreensão diferentes tipos de textos de complexidade crescente.
3. Preparar mensagens usando diferentes meios (orais, escritos, gráficos, sonoro, fotográficos, etc.), com propósito de divulgação, promoção e defesa dos direitos humanos e princípios democráticos (por exemplo, para os meios de comunicação, para petições às autoridades, para difundir na escola ou na comunidade, etc.).
4. Reunir informações e investigar problemas e situações da realidade cotidiana.
5. Participar em debates, prestando atenção às opiniões dos outros e expressando respeitosamente e claramente as próprias.
6. Aprender a desenvolver uma posição ou uma mudança por meio de uma argumentação razoável.
7. Apresentar convincentemente as evidências para respaldar os argumentos e as propostas.
8. Utilizar gradualmente vocabulário específico de direitos humanos e democracia na comunicação oral e escrita.

Habilidades para a participação e o trabalho cooperativo

1. Organizar-se com outros em grupos, cada vez com maior autonomia para alcançar objetivos comuns e compartilhar tarefas.
2. Começar a enfrentar os pontos de vista que justificam e perpetuam a iniquidade, o autoritarismo e outras violações de direitos humanos e os princípios democráticos.
3. Mediar e ajudar a resolver criativamente situações de conflito (negociação), respeitando a vez da diversidade de condições e a dignidade das pessoas.
4. Envolver-se e oferecer-se construtivamente a trabalho de alguma entidade de ação coletiva de sua escola ou comunidade (por exemplo: grêmios estudantis, partidos políticos, ONG, de capacitação ou de promoção de direitos).
5. Refletir criticamente sobre seus preconceitos, relações e práticas de convivência com os outros – na família, na escola e na comunidade.

Fonte: Formulação própria de inspiração na matriz de análise do V e VIII relatório do IIDH e dos documentos: PMDH, PNDH, PNEDH e DNEDH.