UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Sociologia da Educação

MARCELO ELIAS DE OLIVEIRA

**Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos
projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos
da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016.**

São Paulo
2018

MARCELO ELIAS DE OLIVEIRA

Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Inês Schilling

**São Paulo
2018**

Nome: OLIVEIRA, Marcelo Elias de

Título: Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Para Adriana, pelo amor e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

O trajeto deste trabalho foi marcado por encontros felizes com pessoas com quem desejo estar e seguir no mundo. Encontros que proporcionaram momentos profícuos de aprendizado, cujos desdobramentos resultaram no que considero uma obra coletiva. A cada amigo e amiga, familiar, colega de trabalho e de outros círculos, que, ao seu modo, acreditou e contribuiu com este projeto, expresso a minha sincera gratidão.

À Adriana, companheira de toda hora e incentivadora incansável, que topou seguir comigo neste e em muitos outros desafios sem jamais hesitar.

À Isabela, minha linda “Bubu”, fonte de plena alegria e deliciosas surpresas, que me ilumina e inspira todos os dias.

Ao meu pai Aylton, e minha mãe Marina, ouvintes pacientes, por conduzir-me ao universo do saber e a formação do caráter que levarei para toda a vida.

Ao seu “Benê” e dona “Terê”, amados avós, pelo cuidado, carinho e dedicação em todos esses anos.

À Alessandra e Daniel, irmãos presentes para toda obra.

À Alice e Lino, sempre na retaguarda, cuja ajuda foi fundamental para minha dedicação à dissertação.

Aos amigos Ivaldo Brás, Marcos Palhares e Celso Balestra, camaradas de preciosas “resenhas”.

À Jussara, professora e amiga, por suas dicas sempre pertinentes.

À Faculdade de Educação da USP e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional, financeiro e incentivo no desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares e Daniele Pechuti Kowalewski, pelas importantes contribuições no momento da qualificação.

E, finalmente, à professora Flávia Inês Schilling, pelo acolhimento, sensibilidade, compreensão e meticulosa orientação. Minha gratidão por tudo e meu profundo respeito à sua pessoa.

RESUMO

OLIVEIRA, Marcelo Elias de. **Percepções docentes sobre direitos humanos**: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O presente estudo centrou-se no contexto da prática das políticas de educação em direitos humanos (EDH) da cidade de São Paulo, para identificar e analisar percepções docentes sobre direitos humanos. Para isso, foram analisados 296 relatos de experiências educativas, desenvolvidas por professores e unidades escolares da rede municipal de ensino, inscritos nas quatro primeiras edições do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, realizadas entre 2013 e 2016. A análise do conteúdo desses relatos permitiu inferir que, a despeito de seus próprios objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como definidos no Plano e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH se apresenta multifacetada na forma como é percebida e realizada pelos profissionais da educação, que a reinterpretam e a ressignificam em suas práticas, a partir de outros referenciais, programas e experiências didático-pedagógicas, bastante difundidos no meio escolar, como é o caso da *educação ambiental*, da *educação para as relações étnico-raciais*, da *educação alimentar e nutricional*, da *educação especial*, entre outras vertentes. Considerando que a educação e os direitos humanos constituem campos de lutas e de resistências nos quais os sujeitos atribuem sentidos e significados distintos aos seus conteúdos e termos, entende-se que estas perspectivas pedagógicas foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas como desdobramento da ação de diversos atores sociais que, desde os anos de 1990, demandaram políticas educacionais que abrangessem as múltiplas dimensões de uma *educação para a cidadania*, marcadamente voltada ao reconhecimento e valorização da diversidade, ao desenvolvimento sustentável, ao combate às desigualdades e em contraposição às políticas de redução de direitos e desmonte dos sistemas de proteção social do período. Embora tais abordagens, pela própria natureza delas, possibilitaram aos autores tratarem de temas pertinentes à EDH, poucos relatos evidenciaram ênfase e aprofundamento crítico e consistente das características e conteúdos dos direitos humanos (históricos, filosóficos, conceituais) contextualizando-os com as situações problematizadas nos projetos, indicando que os profissionais, apesar de sensíveis às questões contemporâneas em torno dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, não transpuseram didaticamente os conhecimentos atinentes à EDH. Assim sendo, entende-se que qualquer ação destinada a difundir nas escolas uma cultura que valorize a dignidade da pessoa humana como fundamento do convívio democrático, inclusivo, participativo, não violento e que promova o reconhecimento, o acesso e a defesa dos direitos humanos, bem como a ampliação da cidadania, terá seu conteúdo confrontado com a experiência que os profissionais da educação acumulam em suas práticas, enquanto sujeitos que exercem papel ativo, dinâmico e criativo no desenvolvimento das políticas educacionais, tornando imprescindível conectar seus saberes e práticas ao processo de aperfeiçoamento das políticas de EDH.

Palavras-chave: Educação e políticas públicas. Educação. Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Percepções docentes.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcelo Elias de. **Perceptions of teachers about human rights**: a study based on the projects enrolled in the Municipal Prize for Education in Human Rights of the city of São Paulo between 2013 and 2016. 2018. 121 f. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This study is focused on the context of practice of human rights education (HRE) policies in the city of São Paulo, in order to identify and analyze educational perceptions about human rights. To that end, 296 reports of educational experiences were analyzed, developed by teachers and city schools, which were enrolled in the first four editions of the Municipal Prize for Human Rights Education, conducted between 2013 and 2016. The analysis of the content of these reports allowed to infer that, spite of its own objectives and theoretical and methodological assumptions, as defined in the National Human Rights Education Plan and Directives, HRE has manifold aspects in the way it is perceived and carried out by professionals in education, who reinterpret and reframe it in their practices, based on other references, programs and didactic-pedagogical experiences, which are widespread in the school environment, such as, among other aspects, *environmental education*, *education for ethnic-racial relations*, *food and nutrition education* and special education. Considering that education and human rights constitute fields of struggle and resistance in which participants attribute different meanings and implications to their contents and terms, it is understandable that these pedagogical perspectives have been developed over the last decades as an unfolding of the initiative of diverse social actors who, since the 1990s, demanded educational policies that would cover the multiple scopes of *education for citizenship*, significantly focused on the recognition and appreciation of diversity, on sustainable development, on battling inequalities, opposing policies which reduce rights and dismantling of the period's social protection systems. Although these approaches, by their own very nature, enabled authors to deal with themes pertinent to HRE, few reports have emphasized critical and consistent emphasis on the characteristics and contents of human rights (historically, philosophically, and conceptually), contextualizing them with situations projects. This fact point out that professionals, although sensitive to contemporary issues of civil, political, social, economic, cultural and environmental rights, did not came across knowledge related to HRE didactically. Therefore, it can be understood that any action in schools aimed at disseminating a culture that values the dignity of the human person as a basis for democratic, inclusive, participatory, non-violent living and that promotes the recognition, access and defense of human rights, as well as the expansion of citizenship, will have its content challenged by the experience that education professionals gather in their practices, as subjects who play an active, dynamic and creative role in the development of educational policies, making it essential to connect their knowledge and practices to the process of improvement of HRE policies.

Keywords: Education and public policies. Education. Human rights. Education in human rights. Perceptions of teachers.

LISTA DE SIGLAS

CCI/CIPS	Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEDH	Coordenação de Educação em Direitos Humanos
CEI DIR	Centro de Educação Infantil Municipal da administração direta
CEI IND	Centro de Educação Infantil Conveniada da administração indireta
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEU CEI	Centro de Educação Infantil Municipal localizado no Centro Educacional Unificado
CEU EDC	Educação Complementar em Centro Educacional Unificado
CEU EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no Centro Educacional Unificado
CEU EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil localizada no Centro Educacional Unificado
CF-88	Constituição Federal de 1988
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CJP-SP	Comissão de Justiça e Paz de São Paulo
CMDH	Comissão Municipal de Direitos Humanos
CPC	Creche Particular Conveniada
DH	Direitos Humanos
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DRE	Diretoria Regional de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EDH	Educação em Direitos Humanos
EF-I	Ensino Fundamental I
EF-II	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica
GAJOP	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares
GCM	Guarda Civil Metropolitana
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Plano Mundial de Ação para a Educação sobre Direitos Humanos e Democracia
PMEDH	Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos
PMEDH	Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos
PNDH-1	Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-2	Segundo Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
REDH	Rede Básica em Educação em Direitos Humanos
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SEDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMPP	Secretaria Municipal de Participação e Parceria
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos escolares municipais do município de São Paulo por tipo e por Diretoria Regional de Educação	62
Tabela 2 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por ano de edição e categoria	63
Tabela 3 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por modalidade/etapa da educação básica e categoria	63
Tabela 4 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por tipo de estabelecimento escolar e categoria	64
Tabela 5 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por Diretoria Regional de Educação e categoria	64
Tabela 6 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por tema e subtema e categoria .	65
Tabela 7 – Diversidade	66
Tabela 8 – Diversidade em geral	67
Tabela 9 – Diversidade étnico-cultural.....	69
Tabela 10 – Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)	70
Tabela 11 – Diversidade étnico-racial (segmento indígena)	72
Tabela 12 – Pessoas com deficiência	73
Tabela 13 – Diversidade socioeconômica	75
Tabela 14 – Diversidade geracional ou etária	76
Tabela 15 – Diversidade de gênero e de orientação sexual	77
Tabela 16 – Educação.....	78
Tabela 17 – Acesso à produção e fruição cultural.....	79
Tabela 18 – Ações para inclusão educacional	80
Tabela 19 – Desenvolvimento de habilidades artísticas	81
Tabela 20 – Desenvolvimento de habilidades comunicacionais	82
Tabela 21 – Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora	83
Tabela 22 – Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os direitos humanos.....	84
Tabela 23 – Cultura de paz	85
Tabela 24 – Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária	85
Tabela 25 – Promoção da boa convivência no ambiente escolar	86
Tabela 26 – Mediação pacífica de conflitos	87

Tabela 27 – Combater toda e qualquer forma de violência.....	88
Tabela 28 – Combater a violência de gênero	88
Tabela 29 – Combater a violência contra imigrantes	89
Tabela 30 – Combater práticas de <i>bullying</i>	90
Tabela 31 – Protagonismo infanto-juvenil	91
Tabela 32 – Incentivo ao voluntariado	91
Tabela 33 – Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro	92
Tabela 34 – Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária	93
Tabela 35 – Ações de educomunicação para a mobilização estudantil.....	94
Tabela 36 – Meio ambiente	94
Tabela 37 – Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental.....	95
Tabela 38 – Sensibilização para questões ambientais	96
Tabela 39 – Estímulo ao protagonismo ambiental	97
Tabela 40 – Saúde.....	98
Tabela 41 – Promoção de hábitos alimentares saudáveis.....	98
Tabela 42 – Saúde sexual e reprodutiva	99
Tabela 43 – Governo	100
Tabela 44 – Ditadura no Brasil (1964-1985).....	100
Tabela 45 – Gestão democrática.....	102
Tabela 46 – Instituições democráticas brasileiras	102
Tabela 47 – Vivências democráticas	103
Tabela 48 – Tipos de direitos abordados pelos projetos.....	104
Tabela 49 – Referenciais teórico-metodológicos mobilizados pelos projetos	106
Tabela 50 – Percepções docentes: Grupo 1 – EDH para a garantia do direito à educação	107
Tabela 51 – Percepções docentes: Grupo 2 – EDH para uma cultura de paz nas escolas.....	108
Tabela 52 – Percepções docentes: Grupo 3 – EDH para uma sociedade plural, democrática e sustentável	109
Tabela 53 – Percepções docentes: Grupo 4 – EDH para a cidadania ativa nas escolas	110
Tabela 54 – Percepções docentes: Grupo 5 – EDH para a cidadania ativa na sociedade	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A QUESTÃO SOCIAL E OS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	19
2.1 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NO ESTADO SOCIAL	21
2.2 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL.....	26
3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	33
3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIDADANIA E OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	33
3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	42
4 O CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO	53
4.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: ENCARANDO O DESAFIO	58
4.2 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES E GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DO PRÊMIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2013-2016).....	62
4.2.1 Dados gerais	62
4.2.2 Temas e subtemas identificados nos relatos de experiência	66
4.2.2.1 Diversidade.....	66
4.2.2.1.1 Diversidade em geral	67
4.2.2.1.2 Diversidade étnico-cultural	68
4.2.2.1.3 Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)	70
4.2.2.1.4 Diversidade étnico-racial (segmento indígena)	72
4.2.2.1.5 Pessoas com deficiência	73
4.2.2.1.6 Diversidade socioeconômica	74
4.2.2.1.7 Diversidade geracional ou etária	75
4.2.2.1.8 Diversidade de gênero e de orientação sexual.....	76
4.2.2.2 Educação	78
4.2.2.2.1 Acesso à produção e fruição cultural	79
4.2.2.2.2 Ações para inclusão educacional.....	79
4.2.2.2.3 Desenvolvimento de habilidades artísticas	81
4.2.2.2.4 Desenvolvimento de habilidades comunicacionais	82

4.2.2.2.5 <i>Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora</i>	83
4.2.2.2.6 <i>Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os direitos humanos</i>	83
4.2.2.3 <i>Cultura de paz</i>	84
4.2.2.3.1 <i>Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária</i>	85
4.2.2.3.2 <i>Promoção da boa convivência no ambiente escolar</i>	86
4.2.2.3.3 <i>Mediação pacífica de conflitos</i>	87
4.2.2.3.4 <i>Combater toda e qualquer forma de violência</i>	87
4.2.2.3.5 <i>Combater a violência de gênero</i>	88
4.2.2.3.6 <i>Combater a violência contra imigrantes</i>	89
4.2.2.3.7 <i>Combater práticas de bullying</i>	89
4.2.2.4 <i>Protagonismo infanto-juvenil</i>	90
4.2.2.4.1 <i>Incentivo ao voluntariado</i>	91
4.2.2.4.2 <i>Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro</i>	92
4.2.2.4.3 <i>Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária</i>	92
4.2.2.4.4 <i>Ações de educomunicação para a mobilização estudantil</i>	93
4.2.2.5 <i>Meio ambiente</i>	94
4.2.2.5.1 <i>Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental</i>	95
4.2.2.5.2 <i>Sensibilização para questões ambientais</i>	95
4.2.2.5.3 <i>Estímulo ao protagonismo ambiental</i>	96
4.2.2.6 <i>Saúde</i>	97
4.2.2.6.1 <i>Promoção de hábitos alimentares saudáveis</i>	98
4.2.2.6.2 <i>Saúde sexual e reprodutiva</i>	99
4.2.2.7 <i>Governo</i>	99
4.2.2.7.1 <i>Ditadura no Brasil (1964-1985)</i>	100
4.2.2.7.2 <i>Gestão democrática</i>	101
4.2.2.7.3 <i>Instituições democráticas brasileiras</i>	102
4.2.2.7.4 <i>Vivências democráticas</i>	103
4.3 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) completará, neste ano de 2018, 70 anos desde sua criação, em 10 de dezembro de 1948. Documento marco no qual os direitos humanos são afirmados como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana, seus princípios e valores constituem a grande narrativa jurídico-política da contemporaneidade, na medida em que estão presentes no cerne das relações de poder em âmbito local, regional e global e abarcam praticamente todas as dimensões da vida em sociedade.

Concomitantemente, o Brasil celebrará os 30 anos de sua Constituição Federal, que incorporou em seu texto todos os princípios e direitos fundamentais consagrados na DUDH, tornando-os cláusulas pétreas, bem como abriu espaço para a absorção dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e a criação de novos mecanismos democráticos de participação e controle social das políticas públicas de defesa e promoção dos direitos humanos.

Embora inscritos nas leis e outras normas jurídicas, podendo ser exigidos nos sistemas de justiça, a promulgação destes direitos, no caso brasileiro, tradicionalmente se adiantou à sua implementação, à sua efetivação, que dependem da formulação e execução de políticas públicas, entendidas como fim da ação do Estado orientada à concretização de direitos. Da mesma forma que a democracia no Brasil, as políticas orientadas para efetivação dos direitos humanos são também recentes e datam da década de 1990, a partir do marco legal do Programa Nacional de Direitos Humanos – 1, de 1996, cujo processo de formulação e implementação de suas metas e diretrizes estiveram premidas pelas políticas neoliberais e pela hegemonia dos valores do mercado do período. Desse modo, convivemos com graves e persistentes violações desses direitos.

Ao longo desse período, muito se fez, muito se tentou fazer e muito há que se fazer no campo do respeito e da garantia dos direitos humanos, o que gera a expectativa de que este será um ano de muitas avaliações, reflexões e debates públicos sobre os avanços, conquistas e retrocessos na efetivação dos objetivos, princípios e dos direitos contemplados nestes documentos, bem como sobre a pertinência e a relevância de seus conteúdos frente aos desafios da contemporaneidade, em especial, no combate às violências e às desigualdades.

Assim, as políticas públicas estarão *sub judice* dos diversos atores sociais e políticos, procedentes do campo social, econômico, cultural, político, ambiental, religioso, enfim,

representativos dos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira, cada qual com suas perspectivas sobre o tema.

Por isso, entende-se que os direitos humanos, assim como os conteúdos dos documentos que lhes concernem, constituem um campo de lutas no e a partir do qual são atribuídos sentidos e significados sobre o que são e para que servem esses direitos. Em torno dos direitos humanos, são desenvolvidos discursos e práticas, fundamentados em matrizes teóricas, filosóficas, morais, religiosas, sobre como deveríamos ser governados, por quem e para que fim, sobre a função da educação, do Estado, da sociedade, da política, da vida, enfim, de tudo que envolve o viver em sociedade, constituindo, dessa maneira, o eixo central dos conflitos e das lutas contemporâneas. (SCHILLING, 2015).

Flávia Inês Schilling (2015) faz um exercício de leitura da DUDH para nos mostrar como esses conflitos podem ser identificados a partir de seu conteúdo.

Podemos pensar no significado do “direito à vida”, direito fundamental, como o direito a que não nos tirem a vida, como o direito a não sermos mortos. Mas será só este o significado do direito à vida? Se termos a nossa vida preservada é, com certeza, a premissa, podemos pensar no direito à vida sendo paulatinamente considerado como o direito a uma vida digna. A uma vida com trabalho, saúde, educação, previdência. Uma vida com a dignidade advinda dos direitos sociais, com a segurança de que não só não seremos mortos, mas poderemos criar nossos filhos, educar nossos alunos, formular projetos para o futuro. Ou seja, há aí, um bom exemplo de campos de luta que se entrecruzam de forma sempre precária e tensa. Se vemos, por um lado, a necessária indivisibilidade dos direitos (uma das premissas) vemos que esta indivisibilidade não é tranquila: quem define o que é digno, uma vida digna, quais são os direitos que deverão ser assegurados para este direito à vida se realizar? Qual será o papel do Estado nesta garantia? Até onde irá, o quanto isso dependerá de recursos públicos e como será a participação dos demais setores da sociedade? (SCHILLING, 2015, p. 131)

Neste trecho, é possível observar que falar de direitos humanos mobiliza reflexões, paixões e perspectivas distintas sobre os mesmos termos, aos quais os sujeitos políticos atribuem sentidos a partir do lugar em que suas falas são construídas. Schilling (2015) continua seu argumento, problematizando a questão sobre a *vida* a partir das discussões atuais sobre o aborto, a eutanásia e a pena de morte.

É possível, porém, continuar e problematizar um pouco mais esse termo, aparentemente simples: “vida”. Aqui encontramos, por exemplo, as discussões atuais sobre o aborto: quando uma vida começa? Podemos fazer estudos sobre como isso acontece nos diferentes países, como os diferentes grupos feministas tratam a questão, as resistências apresentadas pelos diferentes grupos religiosos.

É possível continuar e pensar no direito à vida incluindo os debates e lutas contemporâneas sobre quando uma vida (para ser digna) deve terminar: falamos, assim, do suicídio assistido, da eutanásia. Há experiências diferentes

a respeito e legislações que tratam de formas diferentes deste limite ao direito à vida, exatamente considerando que, para ser digna, esta deve cessar. Isso não é tudo: o que dizer da pena de morte, existente em vários países? O que se pensa, no Brasil, sobre o tema? Pode o Estado decidir quando uma vida cessa, suspender o direito à vida? (SCHILLING, 2015, p. 132).

Essas e outras situações vinculadas aos direitos humanos são conflitivas, uma vez que estão em jogo interesses, entendimentos, visões de mundo distintas, que se expressam nas tensões que surgem entre a liberdade e a igualdade, entre os interesses públicos e privados, entre o bem comum e o bem individual, entre a promulgação desses direitos e as condições reais de existência.

Consequentemente, tais conflitos permeiam também o campo do direito humano à educação. Afinal, não há consenso sobre *o que, por que e para que* ensinar. Da mesma forma, não há entendimento único sobre *quem* são os sujeitos da educação e sobre *quais* princípios, valores, objetivos devem fundamentar a ação educativa, por exemplo. Estas são algumas questões que mobilizam, da mesma maneira que os direitos humanos, reflexões, paixões e perspectivas distintas sobre o direito à educação, o que o torna também um campo de luta, com disputas permanentes por sentido, sobretudo no que tange à educação escolar e às políticas educacionais. (SCHILLING, 2015, p. 156).

É nestes campos de conflitos em torno dos direitos humanos e da educação que será desenvolvido o marco legal da política nacional de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, consubstanciada na promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) em 2012.

O conteúdo dessa legislação estabelece que a EDH, com relação à educação básica escolar, deve promover o conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção; desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; bem como desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2008). Ato contínuo, deve promover processos educativos para a mudança e a transformação social, mediante a formação de uma cultura pautada no respeito aos direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2012).

Parte-se do pressuposto que essa política converteu em norma legal não só as recomendações internacionais sobre o tema¹, como também, e principalmente, as demandas de

¹ Sobre tudo o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas

movimentos sociais e populares por políticas, programas, diretrizes e referenciais teórico-metodológicos orientadores para a implementação de ações educativas que respondessem transversalmente às diferentes dimensões de uma educação para a cidadania, no sentido de, por um lado, promover práticas educativas de resistência às violações aos direitos humanos e, por outro, fomentar a formação de sujeitos de direitos no âmbito de um projeto político de ampliação da cidadania e consolidação de uma nova sociabilidade democrática.

Ao longo da década de 1990 e das subsequentes, diversos atores buscaram influir sobre a agenda educacional para que a educação escolar abordasse temas e conteúdos que respondessem aos desafios de cidadania vivenciados pela diversidade dos educandos, a partir de perspectivas como a *educação para a democracia*, a *educação ambiental*, a *educação para a diversidade*, a *educação para as relações étnico-raciais*, a *educação para a igualdade de gênero*, a *educação alimentar e nutricional*, a *educação em saúde*, a *educação quilombola*, a *educação do campo*, a *educação especial*, entre outras.

Desde então, tais perspectivas foram bastante difundidas no meio escolar e, como se argumentará aqui, encontraram na EDH um grande amálgama, um ponto de convergência em torno e sob o qual se articulam e se associam essas diversas experiências didático-pedagógicas, a despeito de seus próprios conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como se pode verificar nas práticas docentes.

Ressalta-se que é no contexto da *prática* de uma política pública, tal como definido por Stephen Ball, que se apresentam as ressignificações e reinterpretções dos conteúdos das políticas, feitas pelos professores, que são efetivamente os executores das políticas educacionais. Esses profissionais possuem suas histórias e experiências de vida que afetam diretamente suas posições profissionais e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas diárias, de modo que exercem papel ativo, dinâmico e criativo no processo de implementação dessas políticas.

Neste sentido, na perspectiva de contribuir para o campo de pesquisa sobre a EDH e as políticas de direitos humanos no Brasil, o presente estudo centrou-se no contexto da prática das políticas de EDH para identificar e analisar experiências desenvolvidas nas escolas por profissionais da educação. O objetivo foi compreender como está sendo desenvolvida essa política, a partir das práticas desenvolvidas por gestores e professores, suas percepções quanto aos direitos humanos e seu papel de educadores no âmbito da EDH.

Para isso, foram analisados 296 relatos de experiências inscritos nas categorias professor e unidade escolar em quatro edições do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo, realizadas entre 2013 e 2016.

O Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos é um projeto da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, órgão da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME). O objetivo do prêmio é incentivar, promover e colaborar para o fortalecimento da EDH na rede municipal de ensino, valorizando e divulgando projetos que tratem dos direitos humanos e da cidadania na escola.

O relato de experiência constitui o principal documento que o autor da ação deve submeter no ato de sua inscrição no prêmio. Nesse documento, devem constar informações quanto aos objetivos do projeto, metodologia desenvolvida, motivações para sua realização, sujeitos envolvidos – alunos(as), família, sociedade – e sobre porque o projeto é de direitos humanos; enfim, dados que, para fins deste estudo, revelam as ideias, opiniões e percepções do(s) autor(es) sobre direitos humanos e como estes devem ser abordados na escola.

O trajeto para a consecução desses objetivos envolveu, num primeiro momento, compreender os processos sociais, econômicos e políticos que produziram as situações de crise e insegurança social, marcadas pelas políticas de redução de direitos e desmonte dos sistemas de proteção social ao longo da segunda metade do século XX, a partir das contribuições de Robert Castel (1999, 2004) sobre a questão social (riscos, insegurança, crise do Estado Social) e de Michel Foucault (2008) sobre a noção de governamentalidade, com vistas a entender o lugar e a crítica da EDH na contemporaneidade. Este constitui o primeiro capítulo do presente texto.

Em seguida, no segundo capítulo, será tratado o processo de construção da cidadania no Brasil, no qual, a partir da década de 1990, diversos atores políticos e sociais encontram na agenda dos direitos humanos um conteúdo fundamental de suas lutas em diferentes cenários (segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade étnica e racial, direitos da mulher, dos jovens, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc.), influenciando na agenda das políticas educacionais, na medida em que o direito à educação e, por conseguinte, a educação escolar, passam a ser concebidos como estratégicos na formação de sujeitos de direitos para a participação na vida pública, enquanto requisito imprescindível ao exercício e ampliação da cidadania². Tal entendimento constituirá a base para o estabelecimento das políticas de educação em direitos humanos (EDH) no Brasil.

² [...] a educação escolar como um direito humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização dos outros direitos. Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, particularmente pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, entre outros). A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais. (HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 3).

No terceiro capítulo, são apresentados a caracterização do campo empírico da pesquisa e os resultados das análises dos relatos de experiência submetidos ao Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, a partir dos quais foram identificadas as percepções docentes associadas aos direitos humanos.

Por fim, delineamos algumas considerações acerca das questões elencadas na investigação, analisando-as com os resultados obtidos no campo empírico do estudo, apontando as potencialidades e os desafios da educação em direitos humanos que emanam do contexto da prática em que se desenvolve essa política.

2 A QUESTÃO SOCIAL E OS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE

Os direitos humanos se constituem, na contemporaneidade, como um campo de luta e de resistência contra o estado de insegurança social e de redução de direitos, no qual emergem discursos e práticas contra-hegemônicos ao pensamento neoliberal vigente (SCHILLING, 2015). É nesse campo, em que se inserem atores sociais que buscam pensar sobre a sua definição e a sua defesa, no sentido de como devem ser governados os direitos humanos e, por conseguinte, como podemos ser governados a partir dos direitos humanos, que serão desenvolvidas, a partir da década de 1990, políticas de educação em direitos humanos no Brasil, como forma de influir na agenda educacional e promover “[...] uma educação capaz de ser desafiadora e preparar para a *mobilização*, para a *mudança*, para a *emancipação* através das práticas democráticas e pela ampliação do horizonte de *acesso aos direitos*” (BITTAR, 2016b, p. 165, *itálico do autor*).

Antes, porém, de analisarmos o contexto de formulação dessas políticas, faz-se necessário compreender os processos sociais, econômicos e políticos que produziram as situações de crise e insegurança social, marcadas pelas políticas de redução de direitos e desmonte dos sistemas de proteção social ao longo da segunda metade do século XX.

Ao longo dos últimos 30 anos, no marco das transformações ocorridas nas formas de regulação da vida social, a partir do discurso sobre a crise do Estado Social e do desenvolvimento do regime de acumulação flexível, processaram-se mudanças fundamentais nas formas de provisão e acesso a direitos e serviços públicos, nas formas e relações de trabalho, nas relações interinstitucionais, nos valores e na ética, inclusive na constituição do cidadão e da cidadania.

Corresponde a isso um processo de generalização da ideia do mercado e da competência individual como entes absolutos (que ditam normas e definem a racionalidade). Associado a esta “remercantilização” geral, existe também um processo paralelo de institucionalização do risco e da insegurança, como regulador do social em todos os seus níveis (do mercado de trabalho às operações financeiras, da política internacional à ameaça do terrorismo, das práticas de ócio ao consumo alimentar, da ideia de normalidade social às percepções da pobreza, direitos humanos, cidadania etc.). Desta maneira, a disseminação das fontes de risco e insegurança alimentou um modelo de gestão privatizada e individualizada das estratégias de defesa e, por isso, engendra-se todo tipo de práticas de ajustamento pessoal aos ciclos de atividade mercantil.

A sociedade que vem sendo constituída nesse processo fragmentou os sujeitos sociais, individualizando e até desestruturando a coesão social básica, assentada anteriormente no trabalho e no assalariamento e, com isso, as bases da participação distributiva. A formação dos vínculos sociais se estruturam hoje sobre novas bases, fracionadas e diversificadas, em torno de coletivos, comunidades (virtuais ou reais), grupos de interesse, identidades particulares, tribos, estilos de vida ou redes de relação.

As políticas de educação têm acompanhado as reformas subjacentes a essas transformações, com impactos relevantes nos processos e práticas institucionais de produção da subjetividade. A educação é suscetível a valores e pressões externas, procedentes especialmente do campo da economia, uma vez que, até certo ponto, os sistemas nacionais de educação se desenvolveram como resposta à necessidade de fomentar o trabalho industrial e uma cidadania regulável. Dessa forma, muitos dos valores que orientam o agir, o pensar, as percepções, oriundas do meio corporativo, constituem hoje o rol de valores a orientar também os discursos e as práticas em todos os ciclos de políticas educacionais, inclusive no contexto da prática em que essas políticas acontecem de fato, ou seja, no ambiente escolar. (BALL; MAINARDES, 2011).

Neste contexto, em que os valores da economia adquirem peso importante no mundo da educação, esta tende a produzir a tipologia do cidadão consumidor competente. Trata-se de formar um cidadão focado quase que exclusivamente a satisfazer suas próprias necessidades e as de sua família, com pouco ou nenhum interesse por assuntos concernentes à sociedade, pela participação no âmbito público ou pelo diálogo social.

Este cidadão reflete a imagem de uma sociedade com seus valores de solidariedade e legitimidade esgotados. Não obstante, as políticas de educação são, certamente, um campo de batalha sobre os valores, sobre as responsabilidades e os direitos, sobre os benefícios e o progresso, sobre a inclusão e a exclusão, sobre a identidade e o sentido de pertencimento, sobre convenções de sentido comum e a liberdade de consumo, entre outros aspectos.

No atual cenário em que são disputados projetos de educação estruturados em noções distintas, por exemplo, de cidadania e de direitos humanos, a escola ocupa um lócus central no desenvolvimento de um novo equilíbrio entre as responsabilidades individuais e coletivas.

É nesse contexto conflitivo, em que se esboçam diversos discursos em torno do papel do Estado, da cidadania, da democracia, da política, do mercado, da educação, dos direitos humanos, que se estabelecem as políticas de educação em direitos humanos (EDH) no Brasil. Busca-se aqui entender, a partir das contribuições de Robert Castel (1999, 2004) sobre a questão

social (riscos, insegurança, crise do Estado Social) e de Michel Foucault (2008) sobre a noção de governamentalidade, o lugar e a crítica da EDH no contexto dessas transformações.

2.1 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NO ESTADO SOCIAL

Em seu livro *As metamorfoses da questão social*, Robert Castel (1999) examina um processo social contemporâneo enfrentado pela maioria das sociedades pós-industriais: a falta crescente de emprego, acompanhada de uma precarização generalizada das condições de vida e das proteções sociais por aqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho. Seu objetivo central é sublinhar o efeito que estes processos têm na constituição dos suportes sociais de que dispõe o indivíduo.

Para consecução deste objetivo, Castel (1999) considera como central a análise da relação dos indivíduos com o trabalho – ou a ausência dessa relação. Concebe o trabalho como um suporte privilegiado de inscrição do indivíduo na estrutura social. Para este autor, existe uma forte correlação entre o lugar ocupado por um indivíduo na divisão social do trabalho – assim como sua participação nas redes de sociabilidade – e os sistemas de proteção que permitem trazer-lhe segurança frente às contingências da vida.

Uma inserção sólida em determinadas redes laborais, onde se tenha certa segurança em termos salariais e de proteção à saúde, entre outros aspectos, implica a localização do indivíduo em uma zona de integração (uma zona de coesão social), mesmo que sua inserção em redes laborais debilitadas gere um processo de vulnerabilidade social que, segundo Castel (1999), implica em uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos seguros.

Pela situação de vulnerabilidade em que se encontra um indivíduo, é possível identificar outro processo, o de desfiliação, processo mediante o qual um indivíduo se encontra dissociado das redes sociais e societais que permitem sua proteção dos imponderáveis da vida (CASTEL, 1999). Quando se fala de desfiliação, busca-se visualizar não uma ruptura, mas um direcionamento a uma zona de vulnerabilidade, o que permite sublinhar a relação de dissociação com respeito a algo, como no fato de que um indivíduo pode estar vinculado, por exemplo, mais estreitamente com as relações societais e menos com as estruturas institucionais de trabalho.

Desta maneira, Castel (1999) considera que para o indivíduo é fundamental uma base, uma superfície sobre a qual possa se apoiar e ter segurança, garantias, certezas, que lhe permita ocupar um espaço na sociedade para desenvolver plenamente suas capacidades de ser um indivíduo. Esta superfície está diretamente ligada com os processos de coesão e vulnerabilidade

social, mas também com as instâncias sociais que permitem a constituição de espaços de suporte para o indivíduo. No contexto das sociedades modernas, o Estado é a instância que tradicionalmente foi constituindo essas superfícies de suporte.

Em geral, pode-se apontar que o desenvolvimento do Estado-nação foi acompanhado de uma configuração particular que permite garantir um conjunto de proteções no marco geográfico e simbólico da nação, na medida em que esta exerce certo controle sobre determinados recursos, o qual em maior ou menor proporção garante uma série de proteções de caráter civil – liberdades fundamentais e segurança sobre bens e pessoas –, assim como os direitos sociais (CASTEL, 2004).

Além disso, até certo ponto, o Estado-nação é capaz de gerar uma propriedade social que permite, através de uma ordem jurídica e institucional, que os não proprietários tenham um apoio frente a certas condições de risco. Porém, é certo que o rol de proteções que um Estado pode proporcionar é extremamente variável, no sentido de que estas proteções podem fortalecer-se em certos momentos históricos e debilitar-se significativamente em outros. Daí a importância que Castel (2004) outorga à análise das condições institucionais para facilitar um exame sobre as possibilidades de constituição da individualidade na modernidade.

Ocorre que as transformações ocorridas ao longo dos últimos 30 anos (reestruturação produtiva, acumulação flexível), que se está conformando, implicam um novo espaço de constituição de suportes do indivíduo gerenciados já não somente pelo Estado e suas instituições, mas também por outras entidades privadas e organismos sociais, que em sua atuação modelam formas particulares de subjetividade.

Um primeiro aspecto a ser apontado sobre essas transformações e a formação dessa subjetividade é a mudança de concepções sobre os riscos e a quem cabe proteger dos riscos da vida social.

O Estado de Bem-Estar Social, que o autor define como Estado Social, supôs um princípio organizador da solidariedade e da concepção dos direitos, cujo sistema de seguridade implicava seguros obrigatórios que cobririam os principais riscos da existência. O sistema de seguro se constituiu em uma modalidade de resposta à questão social, entendida como a contradição entre a existência de populações localizadas no coração do aparato produtivo, mas que, no entanto, viam-se marginalizadas e desfiladas das normas coletivas e dos padrões de vida dominantes (CASTEL, 1999).

O estabelecimento do sistema de seguridade social engendrou a criação de dispositivos de produção de solidariedade. Ao estabelecer uma dissociação entre a obrigação legal do estabelecimento do seguro e a responsabilidade individual, o direito social levava em conta a

socialização de interesses, consequência da solidariedade que une as diferentes partes do corpo social. A cobertura das principais contingências da vida através do seguro reduzia significativamente o nível de incerteza e insegurança. (CASTEL, 1999).

O enfoque do risco implícito ao redor do que se constituiu o sistema de seguro supôs, em primeiro lugar, a desresponsabilização direta de um indivíduo pela situação do risco. Desta maneira, remete a uma dimensão probabilística e estatística do social na medida em que o risco se supõe calculável, o que inviabiliza atribuir os riscos aos indivíduos e imputar a causa a uma falta de responsabilidade individual. O seguro se constitui como uma mão invisível que produz segurança e solidariedade na perspectiva do direito e não da assistência ou caridade.

Por seu caráter de solidariedade, o seguro se constitui, também, como a compensação das diferenças, embora as mesmas não sejam levadas em conta. A distribuição dos riscos é, ao mesmo tempo, uma norma de equidade e um procedimento de solidariedade. A consideração do risco como social e igualmente distribuído, com suas consequências a respeito da universalização das prestações e os laços de solidariedade que os mesmos habilitavam, estabeleciam-se, porém, ao custo de tornar invisíveis as diferenças existentes entre os diferentes grupos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Desse modo, esta noção de risco apresenta uma dimensão integradora ao coletivo social, mas, também, homogeneizadora, na medida em que desconsidera as consequências do que deveria ser atribuído às condições estruturais produtoras de riscos sociais, de desigualdades, de violências. Isto implica que não há um tratamento igualitário da diferença, mas, ao contrário, a suprime sem adequar as prestações aos diversos segmentos sociais.

A partir da crise do Estado Social, esses princípios orientadores da solidariedade social, que constituíam a sociedade da segurança, dão lugar à individualização do risco. Na medida em que o Estado já não pode mais dar conta daquilo que o mercado também não dá, em termos de capacidade de prover emprego, moradia, saúde etc. a todos, cabe, portanto, criar os mecanismos e dispositivos para que o indivíduo seja responsável por isso junto ao mercado e à sociedade.

Assim, a cobertura deixa de ser universal e passa a ser modulada pela desigualdade de exposição aos riscos. O seguro, de caráter social, ao invés de suprimir os dados individuais para fundi-los em características gerais e, com isso, exercer uma função socializadora, agregadora, de coesão social, passa a ser de caráter privado, que se impõe a partir da concepção da diferenciação e personalização do risco.

A consideração do risco como individual implica, em primeiro lugar, uma ruptura com a noção de aleatoriedade. Por outro, supõe também a possibilidade de identificação. Não se trata, no entanto, somente do risco de indivíduos particulares, mas também de populações. Os

riscos podem ser imputados a determinados grupos sociais específicos. Neste sentido, enquanto as causas do risco se depositam em indivíduos ou grupos, as mesmas se desvinculam do corpo social: o reconhecimento das diferenças reais ou potenciais dos indivíduos ou grupos não traz, no entanto, a clarificação das condições estruturais nas quais as situações de vulnerabilidade e precariedade se produzem, senão que são atribuídas a comportamentos dos próprios grupos.

Trata-se, assim, de um risco social que se converte em uma problemática individual. A caracterização do risco como social ou individualizado tem implicações importantes nos laços que se estabelecem no corpo social. A passagem de uma a outra concepção e a mudança nas formas de intervenção se encontram imersas em contextos diferentes de integração social. Como é possível tal transformação? Quais são os princípios orientadores do risco de maneira diferenciada?

Por um lado, devemos considerar que a sociedade na qual emergiu o sistema de seguridade social era uma sociedade de trabalhadores assalariados. As formas de integração, o papel ocupado dentro da estrutura social estava condicionado pelo lugar ocupado na estrutura produtiva. Da mesma maneira, a definição do direito à seguridade social estava unida à condição de assalariado ou a assistência social à incapacidade para o trabalho. Castel (2004) alega que até a instauração dos Estados Sociais, no século XX, os trabalhadores constituíam a oposição entre seguridade e inseguridade por estarem fora da ordem da propriedade.

Com o desenvolvimento da seguridade social – a partir da consideração do risco também como social –, assegurar a estes não proprietários não só mudaria as relações entre trabalho e seguridade, mas, também, as relações entre propriedade e trabalho (CASTEL, 1999). Neste sentido, salienta-se que a relação entre a propriedade e a seguridade se transforma e esta última passa a vincular-se com a esfera do direito. Isto permitiu, portanto, uma sociedade na qual a construção das identidades sociais se baseavam no trabalho assalariado e não (só) na propriedade.

O sistema de seguridade social se constituiria, em princípio, na solução da questão social em uma sociedade articulada e estratificada em relação à estrutura produtiva. A existência de uma sociedade de pleno emprego na qual existia a vulnerabilidade e exclusão social sem causalidade atribuível aos indivíduos, havia constituído a base da definição social de risco. Cabe perguntar, então, quais são as condições de possibilidade da mudança de um risco social a um individualizado?

Em primeiro lugar, deve-se considerar que a sociedade na qual se encontra o risco privatizado não é a sociedade definida unicamente em função da divisão do trabalho. As transformações sociais, econômicas e culturais e a crise do Estado Social implicaram na

existência permanente de situações de exclusão, precarização e desocupação. A privatização na gestão do risco não só constitui esvaziamento das funções do Estado na prestação de bens coletivos, mas, também, uma maior autonomia do indivíduo quanto às formas de atuação em uma sociedade já não mais estruturada no trabalho, mas no consumo, na qual impera a lógica do mercado e não do direito.

Neste sentido, autores como Zygmunt Bauman (2008) abordam a existência de uma nova sociedade articulada em relação ao consumo, onde a liberdade de escolha aparece como um valor central. Esta autonomia é o que habilita o indivíduo a escolher. A escolha apareceria como um valor em si mesmo; o consumidor ideal está disposto a tolerar a inferioridade relativa do objeto de consumo só pelo fato de havê-lo escolhido livremente. Desta forma, para o autor, trata-se de uma sociedade de consumidores e não mais de trabalhadores, na qual o indivíduo passa a ter liberdade de decidir o próprio caminho para a resolução dos problemas da existência, pela sua inserção autônoma nas tramas sociais cada vez mais mediadas pelas relações de mercado e de consumo.

O discurso predominante que legitimou as transformações do Estado Social, que entendia os efeitos das transformações como necessariamente positivos, foi a defesa da ideia de que as melhores soluções para as questões sociais estariam nas leis do mercado; por exemplo, quanto mais livre a concorrência, melhor seria a qualidade do produto e menores os preços, o que supostamente aumentaria o consumo da população e, conseqüentemente, a qualidade de vida, ou, ainda, quanto maior a voracidade do empreendedor, maior seria a criatividade, a inovação e o ganho do consumidor. Seguindo esse princípio, a cidadania estaria cada vez mais associada ao consumo e cada vez menos relacionada aos direitos sociais conquistados ao longo da história.

Anteriormente, se o risco tinha um caráter social que não poderia ser atribuído a nenhum indivíduo em particular, os modos de intervenção em conformidade a esses riscos se constituíram também em forma global. As políticas sociais de caráter universal e homogeneizadoras estavam orientadas à população em sua extensão e não a grupos específicos. Em uma sociedade de trabalhadores, a reprodução estaria assegurada pelo salário, e as prestações consistiriam num modo de fomentar a poupança e, portanto, a constituição de uma propriedade capaz de reproduzir não somente a vida do trabalhador individualmente, mas certo modo de vida, orientado não apenas pelo presente, mas pelo futuro. A necessidade de assegurar a saúde do corpo social e sua regulação em busca de manter a coesão social implicava o estabelecimento de regulações gerais que ao mesmo tempo permitiram o controle social, segurança e estabilidade aos indivíduos como um todo.

A partir do discurso sobre a crise do Estado Social, emergem novas formas de regulação social, econômica e cultural baseadas em um conjunto de regras e de práticas governamentais que tem como objetivo dirigir os indivíduos através do exercício da liberdade, tendo como regime de verdade o mercado e as suas leis naturais, em detrimento das noções de bem comum, de mundo comum e de universalidade dos direitos como referências conceituais dessas práticas.

Em um recuo genealógico, na década de 1970, Michel Foucault discutiu as questões da governamentalidade desde suas origens liberais, que se constituíram em noção central desenvolvida em suas últimas análises dos neoliberalismos atuais.

2.2 O LUGAR DA LIBERDADE NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

É possível analisar o Estado Social e a forma em que o mesmo intervém no social a partir dos escritos de Foucault. Desta perspectiva, a implementação de políticas globais sobre a população responde a uma forma particular de exercício de poder. O papel do Estado responderia, assim, a uma tecnologia de poder que está destinada à multiplicidade dos homens, na medida em que forma uma massa global afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a enfermidade etc. (FOUCAULT, 2008). A esta tecnologia de poder, que toma como objeto a vida e os fenômenos biológicos, Foucault chama biopoder.

Desta forma, o Estado se articula com outras diferentes formas de saber e poder (medicina, psiquiatria, sociologia) na constituição do “social” como uma superfície governável, gerindo, controlando e dominando os conflitos, problemas e imprevisibilidades. Esta intervenção por parte do Estado nos fenômenos populacionais supõe também a necessidade de gerar controles e conhecimentos sobre os mesmos para melhorar a qualidade das regulações ou, melhor dizendo, a arte de governar.

Para Foucault (2008, p. 532), o desenvolvimento de um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens corresponde a sua noção de governamentalidade.

Os problemas da população aparecem como problemas políticos e econômicos que são voltados às coletividades e que requerem uma gestão coletiva. Assim sendo, essa universalização e homogeneização das prestações implicava a existência de parâmetros de normalidade que são necessários para conduzir as populações.

Em linhas gerais, a noção de governamentalidade refere-se a regimes específicos de governo, às formas pelas quais governamos e somos governados, bem como à relação entre o

governo do Estado, dos outros e de si mesmo. Procura distinguir mentalidades, artes e regimes de governo envolvidos na produção de práticas e tecnologias específicas. Já o termo poder é utilizado de um modo mais geral, referindo-se a qualquer forma – mais ou menos – calculada e racionalizada de direção das condutas. (FOUCAULT, 2008).

Michael Foucault introduziu o termo governamentalidade na década de 1970 no curso de suas investigações sobre o poder político. O governo, tal como ele apresenta em *Segurança, Território e População*, é “[...] entendido como atividade que tem por meta conduzir os indivíduos ao longo da vida colocando-os sob a autoridade de um guia responsável pelo que fazem e pelo que lhes acontece.” (FOUCAULT, 2008, p. 490). Ou, como em *Du gouvernement des vivants*, a governamentalidade é entendida “[...] no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo dos filhos, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 532). Foucault propõe nestes estudos, entre outros, um enfoque particular para a análise das sucessivas formulações destas “artes” de governo.

Um dos primeiros exemplos nesse enfoque foi sua análise do surgimento, na primeira metade do século XIX, da ideia de “razão de estado”, nos cursos de 1977-1978. A razão de estado, sugere, passa de uma arte de governo, cujos princípios foram retirados de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito pelas leis divinas e costumes humanos etc.), para uma outra arte de governo, que atribui prioridade a tudo aquilo que pode fortalecer esse estado e seu poder e que, para tais fins, busca intervir e controlar os hábitos e condutas dos sujeitos.

Nestes cursos, Foucault rastreou um movimento a partir dessas doutrinas de “razão de estado”, cuja racionalidade tomou o problema político da população como seu objeto particular. Em meados do século XVIII, sugere, verifica-se o surgimento de uma ideia nova: os seres humanos conformam uma espécie de coletividade natural de seres vivos. Esta população tem suas próprias características, que não são as mesmas que moldam as vontades individuais. Assim, as populações deveriam ser entendidas a partir de conhecimentos específicos, e deveriam ser governadas através de técnicas que se ajustem a estes conhecimentos produzidos.

Ao menos em parte, o interesse de Foucault era o de compreender o nascimento do liberalismo, entendendo este não como uma teoria ou uma ideologia, mas como uma racionalidade política, uma maneira de fazer coisas orientadas a objetivos específicos, e que ponderava sobre formas particulares. O liberalismo difere da “razão de estado”, pois parte do pressuposto de que o comportamento humano não deveria ser governado, atendendo somente

aos interesses de fortalecer o Estado, mas levando em conta os interesses da sociedade, entendida como uma realidade externa ao Estado.

No liberalismo, sugere, pode-se observar o surgimento da distinção entre o Estado e a sociedade. No curso de uma análise que vai do liberalismo clássico do século XIX ao liberalismo alemão nas décadas posteriores à segunda guerra mundial e ao liberalismo da Escola de Chicago dos anos de 1970, Foucault sugere que esta não é precisamente uma doutrina acerca de como governar. Entretanto, trata-se de uma “arte de governo” que se apresenta como uma crítica do governo excessivo – a busca de uma tecnologia de governo que possa dirigir a demanda recorrente segundo a qual as autoridades estão governando demais.

Observa-se como o poder opera sempre em termos de racionalizações específicas, dirigindo-se a certos fins que se apresentam dentro delas. Então, uma análise das governamentalidades é aquela que busca identificar os diferentes estilos de pensamento, suas condições de formação, os princípios e saberes dos que deles se apropriam e dos que a geram, as práticas nas quais consistem, como são realizadas, suas disputas e suas alianças com outras artes de governo.

A partir desta perspectiva, torna-se manifesto que cada formulação de uma arte de governo incorpora, explícita ou implicitamente, uma resposta às seguintes perguntas: quem ou o que deve ser governado? Por que deveriam ser governados? Como deveriam ser governados? Com que fins deveriam ser governados? Portanto, os governados são, de maneiras distintas, sujeitos jurídicos cuja conduta deve ser limitada pela lei, indivíduos que devem ser disciplinados.

A governamentalidade denota, assim, uma preocupação com a problemática geral de regulamentar, direcionar e governar nas sociedades modernas em todas as principais áreas do Estado, tendo em vista tanto a coletividade como cada indivíduo, que pode ser submetido a técnicas autoaplicáveis.

A formulação de uma arte de governar, para Foucault, deve visar responder quem ou o que deve ser governado, por que deveria ser governado, com quais fins. A diferença da tradicional teoria da soberania vê o Estado como um corpo único responsável por controlar a conduta dos cidadãos; a perspectiva da governamentalidade reconhece um amplo número de autoridades que governam em espaços diferentes e perseguindo diferentes objetivos.

Foucault se dirige diretamente ao conjunto de práticas através das quais se podem constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos em sua liberdade podem estabelecer uns em relação com os outros. Indivíduos livres que visam controlar,

determinar, delimitar a liberdade dos outros, e para fazê-lo dispõem de certos instrumentos para governá-los. (FOUCAULT, 2008).

Estas práticas de autogoverno equivalem ao que se denomina tecnologias do eu, cuja base se encontra na ideia do cuidado de si, ou seja, aquelas maneiras nas quais os seres humanos passam a entender e atuar sobre si dentro de certos regimes de autoridade e saber, e através de certas técnicas dirigidas à autossuperação. Especificamente, trata-se de práticas que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, sua maneira de ser; quer dizer, transformar-se com o fim de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

Sob a égide dos pressupostos do neoliberalismo, a governamentalidade constitui uma particular arte de governar que envolve governar os indivíduos através do fomento e estímulo do autogoverno.

O estímulo ao autogoverno requer, por sua vez, um sujeito dócil que se autogoverne no contexto de uma racionalidade que obedece – e esta é sua especificidade – a regra máxima da economia. Ou seja, um indivíduo que se faça empregável, competitivo, aceitável socialmente, que seja empresário de si mesmo. Neste contexto, as relações são marcadas por uma concorrência generalizada entre interesses individuais, sendo estes expressos ou não por meio de grupos de interesses, a partir de um cálculo individual de maximização dos interesses.

A realização dos direitos, antes obrigação atribuída ao Estado, passa a depender da capacidade e do interesse que o Estado tem de garanti-los, baseando-se no cálculo utilitarista e no regime de verdade constituído pelo mercado como forma de orientar suas políticas. Assim, a tendência é a de uma individualização crescente das estratégias fundamentadas na defesa do particular em detrimento da definição do universal no estabelecimento de políticas para as demandas coletivas de direitos.

Assim, o novo sujeito neoliberal é construído em referência constante a um ambiente de competição e de desconfiança generalizadas, tendo como regime de verdade para suas estratégias e cálculos utilitaristas o mercado e as suas leis naturais. A defesa dos direitos, sob essas práticas governamentais da ordem neoliberal, passa a ser realizada também segundo os pressupostos mercadológicos.

Enquanto indivíduos atomizados, estes passam a se relacionar em torno de interesses comuns, articulando-se em redes, movimentos, buscando ocupar ou criar os espaços de interlocução com outros atores políticos e econômicos, com vista a fazer valer seus interesses a partir de negociações e construção de consensos em torno de demandas específicas. Se antes

o Estado abrangia o universo dos sujeitos de direitos, na governamentalidade neoliberal, o Estado passa a atender demandas dos sujeitos de interesses que não são atendidas pelo mercado, fragmentando a ação política e colocando todos em competição por políticas públicas.

A lógica própria ao modelo neoliberal produz a atomização da representação do interesse público, na qual o princípio da igualdade, que antes constituía a lógica política dos conflitos que o Estado deveria regular mediante a garantia de direitos a todos, passa a ser percebido como inalcançável, dada a liberdade de expressão das vontades individuais e da concorrência dos interesses particulares, que configuram múltiplos interesses extremamente diversos e muitas vezes adversos, cabendo ao Estado, na governamentalidade neoliberal, uma ação exclusivamente de administração governamental (ou policial) dos interesses.

Assim, esse “desvio” das energias econômicas e políticas (do Estado) *da* regulação *para* o estímulo à autonomia individual e à associatividade em instâncias não estatais, que corresponde à fragmentação da sociedade e das identidades, funciona para

[...] promover mudanças sociais à margem do que, na lógica liberal, se costuma chamar de “poderes constituídos” do Estado. Essa *autonomização da sociedade* – para usar a expressão de Donzelot (1984) –, ao invés de ser vista como um afrouxamento ou minimização do Estado, pode ser vista como uma nova tecnologia de governo, na medida em que, para pertencer a um grupo e para torná-lo atuante/efetivo, é preciso que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações segundo modelos apropriados e aprovados pelos demais do grupo. Nas palavras de Burchell (1996, p. 29), “isso pode ser descrito como uma nova forma de ‘responsabilização’, que corresponde às novas formas nas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos”. Assim como sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e experto (supostamente sabedor do que lhe convém). (VEIGA-NETO, 2000, p. 203, *itálico do autor*).

É dessa combinação inextrincável entre sujeição e *expertise* que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica. Ela não decorre de uma suposta artimanha da lógica neoliberal, mas sim da própria ambivalência que a liberdade assume no neoliberalismo. Como explica Mitchell Dean (1999, p. 165 apud VEIGA-NETO, 2000, p. 204), no neoliberalismo, a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição, pois

[...] o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsavelmente sua liberdade num sistema de dominação.

Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a outra.

As diversas práticas neoliberais que regulam as relações sociais, no capitalismo avançado,

[...] são “práticas de liberdade” no sentido que elas continuamente associam e dissociam sujeição e subjetivação, dominação e fabricação de subjetividades [...]. De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo. (DEAN, 1999, p. 165 apud VEIGA-NETO, 2000, p. 204).

É a partir dessa ambivalência que deriva a possibilidade de resistência, sobretudo, por parte dos sujeitos marginalizados, apartados, cujos direitos são historicamente e sistematicamente negados que, expondo-se a situações de vulnerabilidade nas relações de poder sustentadas por discursos hegemônicos sobre formas de vida aceitáveis, normatizadas, buscam pensar e produzir outras práticas de governo que lhes garantam a infraestrutura, os suportes materiais e simbólicos, necessários ao reconhecimento de sua existência. Neste sentido, para Judith Butler (2015, tradução nossa),

A vulnerabilidade não é uma disposição subjetiva, mas uma relação com um campo de objetos, forças e paixões que incidem ou nos afetam de alguma forma. Como um modo de estar relacionado com o que não sou e que não é plenamente controlável, a vulnerabilidade é um tipo de relação que pertence a essa ambígua região em que a receptividade e a capacidade de resposta não são claramente separáveis uma da outra e não se distinguem como momentos separados em uma sequência. Certamente, sou consciente de que usei “resistência”, ao menos, de duas maneiras: primeiro, como resistência à vulnerabilidade que caracteriza essa forma de pensar que se molda a si mesma sobre o domínio; segundo, como uma forma política e cultural que é conformada pela vulnerabilidade, pelo qual não são opostos. Tenho sugerido que a vulnerabilidade não é plenamente passiva, nem plenamente ativa, mas que opera em uma região intermediária, o que é uma característica constitutiva do animal humano, que é capaz tanto de ser afetado como de atuar. [...] o que me interessa são aquelas formas de resistência não-violenta que mobilizam a vulnerabilidade para fazer valer a existência, reclamando o direito ao espaço público, à igualdade e opondo-se a uma polícia violenta, de segurança e às ações militares.³

³ [...] la vulnerabilidad no es una disposición subjetiva, sino una relación con un campo de objetos, fuerzas y pasiones que inciden o nos afectan de alguna manera. Como un modo de estar relacionado con lo que no soy yo y que no es plenamente controlable, la vulnerabilidad es un tipo de relación que pertenece a esa ambigua región en que la receptividad y la capacidad de respuesta no son claramente separables una de otra y no se

Assim, ao longo das últimas décadas, frente ao estado de insegurança social (Castel) e ao avanço das políticas e da governamentalidade neoliberal (Foucault), surgem movimentos que, a partir da politização dos direitos humanos, estruturam um campo de ação prática e discursiva fundamentado nesses direitos como forma de promover a ampliação e a universalidade da cidadania, resgatar e discutir os conceitos de justiça e de igualdade, na perspectiva de um projeto democrático que tem o cidadão como sujeito político universal. É nesse contexto que se insere a educação em direitos humanos, que é desenvolvida, enquanto política educacional no Brasil, a partir da década de 1990.

distinguen como momentos separados en una secuencia. Por supuesto, soy consciente de que he usado “resistencia”, al menos, de dos maneras: primero como resistencia a la vulnerabilidad que caracteriza esa forma de pensar que se modela a sí misma sobre el dominio; segundo, como una forma política y cultural que está conformada por la vulnerabilidad, por lo que no es uno de sus contrarios. He sugerido que la vulnerabilidad no es plenamente pasiva ni plenamente activa sino que opera en una región intermedia, lo que es una característica constitutiva del animal humano que es capaz tanto de ser afectado como de actuar. [...] lo que me interesa son aquellas formas de resistencia no-violenta que movilizan la vulnerabilidad para hacer valer la existencia, reclamando el derecho al espacio público, la igualdad y oponiéndose a una policía violenta, a la seguridad y las acciones militares.

3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Há décadas que questões relacionadas à temática da cidadania e dos direitos humanos têm sido objeto de análises e reflexões das ciências sociais, incluindo a educação. Busca-se, por exemplo, identificar de que forma a expansão e o desenvolvimento das democracias pelo mundo influencia as mudanças na concepção de cidadania e na institucionalização dos direitos humanos. Da mesma forma, estudos e análises têm compreendido que os direitos de cidadania constituem conquistas historicamente construídas mediante a participação política, fator indispensável para a ampliação desses direitos, o que requer processos educativos adequados para esses fins ao qual se inscreve a educação em direitos humanos (EDH). (CARVALHO, 2004; SCHILLING, 2005, 2015; BENEVIDES, 1997, 2003; ZENAIDE, 2008, 2013).

Argumenta-se neste texto que a EDH no Brasil, sendo tributária de práticas da educação popular, comunitária e social desenvolvidas ao longo dos últimos 40 anos por movimentos sociais e populares, vem se constituindo como recurso legítimo e estratégico para desenvolver práticas educativas de resistência às violações aos direitos humanos e fundamento para o processo emancipador de conquista e criação de direitos no âmbito de um projeto político de ampliação da cidadania e consolidação de uma nova sociabilidade democrática.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIDADANIA E OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

É sabido que a noção contemporânea de cidadania é fruto de longo e penoso processo histórico e sua definição resulta do contexto histórico, político e geográfico em que é concebido, o que implica que o *status* de cidadão ou cidadã varia no tempo e no espaço. Segundo Maria Victoria de Mesquita Benevides (2004, p. 4),

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. [...] A ideia da cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e aos direitos do cidadão; pode

modificar, por exemplo, o código penal no sentido de alterar sanções; pode modificar o código civil no sentido de equiparar direitos entre homens e mulheres, pode modificar o código de família no que diz respeito aos direitos e deveres dos cônjuges, na sociedade conjugal, em relação aos filhos, em relação um ao outro. Pode estabelecer deveres por um determinado período, por exemplo, àqueles relativos à prestação do serviço militar. Tudo isso diz respeito à cidadania. Mas, o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política.

Ou seja, a condição de ser alguém que, por exemplo, professava o judaísmo em 1938 nos Estados Unidos era muito diferente em relação à situação de judeus na Itália no mesmo período; da mesma forma, a situação de reconhecimento da cidadania de mulheres no Brasil nos anos de 1920 é bem diferente do que se verifica em 2017. Isto porque cidadania está relacionada a um determinado ordenamento jurídico-político e às condições materiais e simbólicas às quais os indivíduos estão submetidos em seus países, gerando situações de “cidadanias” diferenciadas no plano local e internacional e, por conseguinte, discursos e concepções variados sobre o assunto.

No caso brasileiro, como se verificará adiante, a construção da cidadania esteve marcada por avanços e retrocessos na expansão e garantia de direitos aos diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira. Ser uma pessoa com deficiência, ser criança ou adolescente, ser uma pessoa idosa, ser de determinada religião, origem étnica, classe social, estar como trabalhador rural ou urbano, da iniciativa privada ou do setor público, ser mulher ou ser homem, ser heterossexual ou homossexual, ou qualquer outro atributo físico, social, cultural, determina, variavelmente ao longo da história, o lugar que cada um ocupa na hierarquia social e, por conseguinte, sua condição de cidadania ou de não cidadania.

Ao longo do século XX, houve momentos de conquistas importantes no campo dos direitos civis, em detrimento dos direitos sociais, econômicos, culturais. Em outros períodos, conquistas importantes no campo dos direitos sociais e econômicos eram sobrepujadas por violações sistemáticas dos direitos políticos e de outras liberdades fundamentais. Característica relevante desse processo, a cidadania no Brasil esteve atrelada a um sistema de proteção corporativa e tutela estatal, profundamente distinta da tradição igualitária e universalista da modernidade, que concedia benefícios de cima para baixo, a partir de práticas marcadamente populistas, clientelistas e patrimonialistas que geraram (e ainda geram) privilégios e desigualdades, maquinaria esta que prescindia da participação das bases sociais que compunham o povo brasileiro.

Historicamente, o desenvolvimento dos direitos de cidadania no Brasil esteve vinculado aos interesses das elites econômicas e políticas, sendo raras as vezes em que resultou de um projeto de ampla participação popular. Para José Murilo de Carvalho (2010), a forma como se estruturou a cidadania no Brasil forjou o que para o autor seria uma “estadania”, uma vez que vários de nossos direitos resultaram de uma “concessão” relativa do Estado, feita “de cima para baixo”, a uma população muitas vezes desinteressada da “coisa pública”. Por isso, os direitos passam a ser vistos como concessões ou benefícios, e não conquistas, oferecidos pelos grupos dominantes ao restante da população.

Ainda de acordo com o autor, a construção da cidadania no Brasil, a partir do século XX, inverteu a ordem cronológica apontada por T. H. Marshall⁴, uma vez que primeiro foram estabelecidos os direitos sociais e ampliados os direitos políticos para depois serem implementados os direitos civis, o que gera a formação de uma pirâmide invertida dos direitos.

Para Wanderley Guilherme dos Santos (1987), o Estado brasileiro estruturou os direitos por meio de uma “cidadania regulada”, ideia que identifica o processo de concessão dos direitos como forma de mediar possíveis conflitos entre classes. Nesse caso, o Estado controlaria os grupos sociais a partir de mecanismos regulatórios, variando entre aumento da participação (proporção de indivíduos que possuem acesso a direitos) e redução da liberalização (capacidade das instituições sociais de garantir a consolidação dos direitos). Basicamente, o Estado regulava a cidadania por meio da inserção do indivíduo em uma estrutura produtiva e salarial, no qual o trabalhador tinha acesso aos direitos, serviços e benefícios da cidadania. Os direitos eram garantidos, desse modo, aos que se encontravam submetidos às regulamentações das relações capital-trabalho pelo Estado. Aos trabalhadores sem carteira de trabalho assinada, por exemplo, não havia as mesmas garantias e acesso a serviços e benefícios da seguridade social, habitação, saúde.

⁴ A noção de direitos, para T. H. Marshall (1967), estava intimamente associada à noção de cidadania – um direito não é algo que se tenha em abstrato, mas define uma relação entre os membros de um estado-nação (os cidadãos) e esse estado nacional. Há três tipos de direitos que se desenvolveram com a criação dos estados modernos, democráticos, orientados para o bem-estar social, e que compõem a noção de cidadania: civil, político e social. Ao analisar o contexto das sociedades europeias, mais especificamente a inglesa, Marshall nos mostra que esses componentes da noção contemporânea de cidadania seguiram um processo histórico em sua formação: os direitos civis apareceram por volta dos séculos XVII e XVIII; em seguida, os direitos políticos (séc. XIX); os direitos sociais, por seu turno, foram efetivados a partir do século XX. Para o autor, o processo de construção da cidadania não se deu de uma hora para outra. Pelo contrário, foi algo *lento, árduo* e que envolveu muito esforço por parte dos grupos sociais que se empenharam em obtê-los. Portanto, trata-se de um processo complexo e historicamente determinado. Tudo isso tem por objetivo deixar claro que a luta por direitos é um *processo ativo* e que envolve a participação e o envolvimento de todos os cidadãos enquanto *sujeitos sociais*.

Apesar disso, a história do Brasil apresenta momentos importantes em que mobilizações políticas ganharam destaque, sobretudo a partir da década de 1970, cujas lutas pela cidadania passam a ter como referência a luta por direitos humanos.

Os direitos humanos estão contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), lançada em 10 de dezembro de 1948, criada com o objetivo de assegurar a dignidade humana a toda e qualquer pessoa, em qualquer época e lugar, fundando, com isso, os alicerces de uma nova convivência humana, fundamentada nos princípios e valores da igualdade, liberdade, solidariedade e justiça. Neste sentido, tem por base os direitos essenciais à vida, à liberdade e à segurança (“Artigo III - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”) e o reconhecimento da diversidade como meio de combater ações discriminatórias (“Artigos I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos;” e “II - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”).

Diferentemente dos direitos de cidadania, para Benevides (2004, p. 5),

Os Direitos Humanos são universais e naturais. Os direitos do cidadão não são direitos naturais, são direitos criados e devem necessariamente estar especificados num determinado ordenamento jurídico. Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Os direitos humanos gozam de destacada posição na hierarquia do ordenamento jurídico, apresentando características que elevam seu poder e seu âmbito de atuação, quais sejam: a imprescritibilidade, a inalienabilidade, a irrenunciabilidade, a inviolabilidade, a universalidade, a efetividade, a interdependência e a complementaridade. Neste sentido, Fábio Konder Comparato (2010) afirma que, em relação aos princípios estruturais dos direitos humanos, eles são de duas espécies: a irrevogabilidade e a complementaridade solidária.

O princípio da complementaridade solidária dos direitos humanos de qualquer espécie foi proclamado solenemente pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, nos seguintes termos: Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar dos direitos humanos

globalmente, de modo justo e equitativo, com o mesmo fundamento e a mesma ênfase. Levando em conta a importância das particularidades nacionais e regionais, bem como os diferentes elementos de base históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais. (COMPARATO, 2010, p. 80).

Segundo Flávia Piovesan (2014, p. 32), sem ter a necessidade de estarem especificados em lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos,

[...] os Direitos Humanos refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social [...] e compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana.

Os direitos humanos fundamentam, neste sentido, uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana e, por conseguinte, à construção da cidadania. Sendo possível reclamar os direitos humanos sem que estejam contemplados em lei, a partir do regime militar iniciado em 1964, movimentos sociais passam a fundamentar suas práticas e discursos em torno desses direitos. Durante esse período autoritário, em que o Estado praticou sistemáticas violações aos direitos políticos e civis, como a tortura, execução sumária, perseguições, violações de correspondência, desaparecimento de pessoas, censura contra a liberdade de expressão, contra a liberdade de organização, associação e pluralidade política, iniciaram-se, por outro lado, mobilizações por parte de movimentos populares e sindicais, do campo e da cidade, como o movimento contra a carestia, que exigiam, entre outras reivindicações, distribuição justa dos bens produzidos pelo trabalho e maior participação social nas decisões sobre os rumos adotados pelo país. Além disso, foi na resistência à ditadura e durante a redemocratização do Brasil que diversos grupos se fortaleceram para as lutas subsequentes por direitos humanos.

Em meio ao processo de redemocratização na década de 1980, e com destacada participação social, os direitos humanos entraram de vez na agenda política e no debate público. A Constituição Federal de 1988 (CF88) incorporou todos os princípios e direitos fundamentais consagrados na DUDH, tornando-os direitos legais. Nela, o Brasil é definido como uma República Federativa e se constitui como um Estado democrático de direito “[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, que tem como fundamentos, previstos em seu 1º artigo, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, dentre outros. (BRASIL, 1988).

Convertidos no núcleo básico do ordenamento constitucional brasileiro, os direitos humanos tornam-se o móvel de lutas pela afirmação e redefinição dos direitos em busca de projetos emancipatórios e libertação de múltiplas formas de exclusão e discriminação. São lutas através das quais se vai estruturando uma linguagem pública, que problematiza a questão social, sob a ótica de uma ampliação da cidadania. (CARVALHO, 2008, p. 16).

Assim, diversos atores políticos e sociais encontraram na agenda dos direitos humanos um conteúdo fundamental de suas lutas em diferentes cenários (segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade étnica e racial, direitos da mulher, dos jovens, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc.). Isto porque, de acordo com Flávia Piovesan (2014, p. 185),

[...] a partir da extensão da titularidade de direitos, há o alargamento do próprio conceito de sujeito de direito, que passou a abranger, além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade. Esse processo implicou ainda a especificação do sujeito de direito, tendo em vista que, ao lado do sujeito genérico e abstrato, delineia-se o sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Isto é, do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’ considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.

Ao lado de movimentos tradicionais como os de trabalhadores, cuja ação política se baseia nas relações de classe e se concentra em garantir direitos sociais e promover mudanças nas estruturas econômicas e produtivas capitalistas, surgem novos movimentos sociais como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTTT, entre outros, que pautam os direitos humanos em sua ação política como estratégia de afirmação e reconhecimento de novas dimensões de identidade para garantir direitos básicos a diversos segmentos minoritários historicamente vulneráveis, além de movimentos cuja ação política enfatiza a luta por direitos difusos, como o movimento ambientalista. Todos esses atores encontram nos direitos humanos e na CF88 espaço para configurar novas formas de organização e atuação da sociedade civil na esfera pública, antes exclusiva do Estado.

O cenário criado em 1988, portanto, vislumbrou a possibilidade de uma nova sociabilidade democrática, a partir da expectativa de alargamento da política, que garantisse o reconhecimento e o empoderamento de novos atores políticos e sujeitos de direitos na esfera pública, bem como do estreitamento do Estado na sua relação com a sociedade civil por meio da democratização de espaços de participação política.

Não obstante a centralidade da cidadania na edificação de um Estado que se pretendia social, democrático e de direito, desenvolve-se, concomitantemente, processos de mudanças econômicas, sociais e culturais, em escala global, que ameaçam tal perspectiva.

A partir de meados da década de 1970, e mais intensamente nas décadas de 1980 e 1990, surge um novo regime de acumulação do capital, caracterizado pela flexibilização da produção e especialização flexível, por novos padrões de produtividade assentadas em novas bases técnico-científicas, pela prevalência da financeirização da economia, por novas formas de adequação da ação do Estado à lógica do mercado, entre outros aspectos, em resposta à crise do modelo fordista-taylorista, contexto no qual o Brasil se insere progressivamente.

Nessa nova configuração econômica do capitalismo, que se convencionou chamar de ajuste estrutural, o Estado brasileiro, buscando tornar o país competitivo e devidamente inserido na economia global, promoveu reformas e políticas condizentes com o ajuste (reforma trabalhista, reforma previdenciária, reforma administrativa, desestatização de empresas públicas e privatizações, políticas sociais focalizadas etc.), prevalecendo, na organização e definição das prioridades públicas, os interesses privados do mercado em detrimento do processo de democratização e de ampliação universal da cidadania.

Esse projeto de modernização neoliberal, por um lado, consistiu em uma espécie de privatização da esfera pública, no sentido de priorizar a implementação de uma agenda neoliberal que prescindia da política como forma de mediação e resolução dos conflitos sociais. A adoção de medidas e a tomada de decisão passam a corresponder não à lógica do direito, segundo a qual o Estado, em interlocução com os diversos atores políticos e sociais, deveria criar políticas públicas para universalizar e garantir direitos a todos, sobretudo econômicos e sociais, mas, sim, à lógica da maximização e aplicação eficiente dos recursos financeiros disponíveis e do mínimo impacto no desenvolvimento do mercado, delegando a resolução dos problemas de gestão pública e das demandas sociais ao saber-fazer dos agentes privados, incluindo aqui as organizações transnacionais e as grandes corporações.

Não obstante, paradoxalmente, a inserção do Brasil no processo de globalização abriu novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos, incluindo os próprios Estados nacionais, como resultado da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar:

- a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais pelas pessoas;
- b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção;

- c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros);
- d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos. (BRASIL, 2008a, p. 21-22).

Para Vera da Silva Telles (2001), essas contradições, intrínsecas à sociedade brasileira na contemporaneidade, revelam o campo político no qual os conflitos passam a se realizar, construído pela convergência de várias temporalidades: o pesado legado de um passado excludente; os movimentos sociais, as reivindicações por direitos e as promessas de uma cidadania ampliada; a reestruturação produtiva e a redefinição do poder regulador do Estado em um mundo globalizado, o que projeta as políticas sociais no centro da crise e da redefinição dos modos de regulação social.

Nesse contexto, os movimentos sociais buscam nos direitos humanos recompor os sentidos da política na contemporaneidade como forma de responder às demandas sociais por justiça, igualdade e equidade. Os direitos humanos, então, constituem-se como instância de lutas coletivas, na qual esses atores se pronunciam sobre os parâmetros de equidade a partir dos seus respectivos campos de luta, posicionam-se crítica, reflexiva e ativamente sobre as formas de governo, de regulação da vida em sociedade e das regras da convivência pública, demarcando a medida do justo e do injusto, enfim, atuando no sentido de ampliar espaços públicos para o exercício da autonomia, ou melhor, da cidadania. Nesta perspectiva, a educação ou, melhor ainda, o direito à educação, passa a ser concebido como estratégico e fundamental na formação de sujeitos de direitos para a participação na vida pública, enquanto requisito imprescindível ao exercício da cidadania.

Para Benevides (2000), em entrevista concedida a Silvio Caccia Bava, cidadania é “[...] sinônimo de participação, ou seja, de não omissão, indiferença etc., em relação ao exercício do poder”. A participação possibilita a conscientização social, essencial para a efetivação da cidadania, que só é possível com uma participação política permanente, plena e ativa de todos os cidadãos. Para isso, torna-se necessário uma educação política, no sentido de formar para a cidadania ativa, ou seja, para a participação política na vida pública.

Ainda segundo a autora, a noção de cidadania comporta duas dimensões: política e social. Recuperando as noções de cidadania de T. H. Marshall, a autora explica que a dimensão política da cidadania, no plano da democracia política, compreende o exercício efetivo de deveres e direitos políticos pela participação ativa, ética e responsável na esfera pública e nos

processos decisórios, ação que contribui para o fortalecimento e o aprofundamento das instituições políticas e democráticas, enquanto forma de resistência ao sentimento de descrédito e de indiferença à ação política e na sua capacidade transformadora. Aprende-se a democracia participando da democracia. Esse aspecto da cidadania demanda uma “educação democrática”, tal como afirma a autora:

Então, tanto na participação tradicional, numa democracia representativa, como na participação em outras áreas da atuação cidadã, eu vejo a enorme necessidade daquilo que eu chamo de uma educação para a democracia, uma formação para a cidadania, ou seja, um movimento educacional no sentido político, que enfrente o problema do descrédito, do desinteresse, do egoísmo político, do desencanto com a própria ideia de democracia. (BENEVIDES, 2000).

A esta dimensão política da cidadania, soma-se a dimensão social, que corresponde à formação das pessoas para o exercício efetivo de seus direitos civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Mas o outro lado, que recupera para a ideia da cidadania um sentido mais forte, que deixa de estar revestida nesses aspectos formais, é a cidadania social. No sentido de que os cidadãos têm direitos, direitos que são inalienáveis, e direitos que são não apenas reivindicações diante de prestações que o Estado deve cumprir, mas também possibilidades sempre em aberto de criação de novos direitos. A cidadania nesse sentido é a possibilidade de fruição efetiva de direitos sociais, econômicos e culturais, de fruição efetiva no sentido de que esses direitos não sejam apenas declamatórios, porque nós os temos na Constituição, mas eles precisam estar acoplados a garantias efetivas, a mecanismos imediatos de garantia desses direitos. (BENEVIDES, 2000).

A cidadania, sendo um processo permanentemente em construção, realiza-se, portanto, mediante a existência de sujeitos conscientes não só de seus deveres e direitos, mas de sua responsabilidade civil na efetivação do Estado de direito no Brasil e do controle democrático das ações do Estado mediante a participação na vida pública:

A consolidação da democracia é um esforço, e um processo, na atual condição do país. Sua história entre nós é recente, e ainda demanda inúmeros investimentos, no sentido da confirmação de suas instituições, e também, no sentido de ampliação de suas práticas e características. Por isso, a igualdade e a liberdade, e juntamente com elas, os direitos humanos, devem se efetivar na prática, nas relações, no cotidiano, nas formas de interação, no acesso à distribuição de bens socialmente valiosos, o acesso aos recursos escassos, através de processos sociais, conquistas, lutas, reconhecimentos e transformações. O mundo que nos contorna, também nos habita e define, daí a necessidade de intervir sobre esta realidade, no sentido de tornar possível o desenvolvimento de outras formas de sociabilidade. (BITTAR, 2016b, p. 168-169).

Neste sentido, a educação tem um papel importante, visto que

O exercício da cidadania está atrelado à participação na vida pública, o que reclama a afirmação dos direitos fundamentais dos sujeitos; constitui-se, portanto, como tarefa primordial da atividade pedagógica promover processos educativos para a formação de sujeitos de direitos (em nível individual e coletivo) e de uma cultura pautada na compreensão de que o reconhecimento e o respeito aos direitos humanos representam a possibilidade de vigência do estado democrático e de mudanças sociais (PEREIRA, 2016, p. 79).

Ao pautar os direitos humanos em suas práticas e discursos na luta pela cidadania, muitas organizações da sociedade civil e movimentos sociais, que sempre consideraram a política como constitutiva de seu *ethos* e sua história, passam a demandar a construção de uma agenda não só política e social em torno de suas reivindicações, como também a influir na agenda educacional, de modo que a educação formal envolvesse questões de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. A luta por direitos também envolve a luta pela educação enquanto parte fundamental da construção do projeto de cidadania. (GOHN, 2017).

Assim, a partir do início da década de 1990, formularam-se, no Brasil, políticas, programas, diretrizes e referenciais teórico-metodológicos orientadores para a implementação de ações educativas que respondessem transversalmente às diferentes dimensões de uma educação para a cidadania, tais como a educação para a democracia, educação ambiental, educação para a diversidade, educação para as relações étnico-raciais, educação para a igualdade de gênero, educação alimentar e nutricional, educação em saúde, educação quilombola, educação do campo, educação especial.

Tributária desse movimento educacional para a cidadania, a educação em direitos humanos será forjada também nesse período e se constituirá como central na política de direitos humanos no Brasil, convertendo todas as expectativas desses movimentos em uma política educacional que faça presente os direitos humanos nas práticas e discursos das escolas.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A trajetória de construção no Brasil da educação em direitos humanos teve início na década de 1980, juntamente com outras iniciativas de estruturação de uma educação voltada para a cidadania e a democracia. Com o fim do regime militar, várias organizações da sociedade civil organizada de direitos humanos, que agiam em função da democratização e dos direitos civis e políticos de presos e contra os crimes do regime, passaram a adotar outras linhas de ação. Uma dessas linhas de ação consistia em influir na agenda política e educacional com vistas à

implementação de políticas, programas e ações que promovessem a cultura e o respeito aos direitos humanos nas escolas, na perspectiva da consolidação da democracia no país.

Um marco importante nesse processo se deu em 1985, quando o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), entidade criada em 1980 pela Corte Interamericana de Direitos Humanos e a República da Costa Rica, passa a atuar junto a algumas organizações de direitos humanos e ao Estado brasileiro, mais especificamente o Ministério da Justiça, para formar os primeiros quadros dentro de seu Programa de Educação em Direitos Humanos.

Essa mobilização por parte do IIDH resultou, em 1986, na formação de um grupo de apoio ao programa, formado por integrantes da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), do Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares de Recife (GAJOP) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que ficou encarregado de atuar junto a outras instituições, governamentais e não governamentais, para difundir o programa em seus respectivos Estados de origem.

Esse grupo participou de um curso oferecido pelo IIDH e, posteriormente, organizou um seminário em Recife sobre EDH, que gerou uma publicação no Caderno GAJOP, edição nº 4, em 1986. Posteriormente, outras entidades foram incorporadas ao programa de formação do IIDH, que durou até 1992. Este seria o movimento embrionário que daria forma e conteúdo à Política Nacional de EDH no Brasil nos anos 2000. Para isso, foi necessário a produção de um arcabouço jurídico, o que aconteceu ao longo da década de 1990.

Redemocratizado, o Estado brasileiro ratificou os principais instrumentos internacionais de direitos humanos, tornando-os parte do ordenamento nacional. É o caso da *Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura*, ratificada em 1989; da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, em 1990; da *Convenção contra a Tortura*, em 1991; da adesão do Brasil, em 1992, à *Convenção Americana de Direitos Humanos*; dos dois pactos internacionais complementares à DUDH de 1948 – o *Pacto de Direitos Cíveis e Políticos* e o *Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966, ratificados em 1992; da *Convenção sobre a Diversidade Biológica*, durante a Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, em 1992; da *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, adotada em 1994.

Isso significou que, em termos jurídico-políticos, o ato de ratificar tornou as determinações e recomendações desses pactos, acordos etc. passíveis de serem exigidas e adotadas pelo país, vindo a consubstanciar a pauta de reivindicações das entidades na estruturação de uma agenda política para os direitos humanos no Brasil e, por conseguinte, para a EDH.

Assim, por exemplo, o artigo 29 da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, da ONU (1989) prevê que “[...] os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de [...] b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”.

Da mesma forma, o artigo 7 da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, da ONU (1965) estabelece que

[...] os Estados Membros comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para [...] propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção.

Outro grande marco para o movimento de EDH se dá com a realização da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. No programa de ação da Conferência há várias passagens em que se reitera a obrigação moral dos Estados em garantir que a educação “[...] tenha o objetivo de reforçar o respeito pelos direitos do homem e as liberdades fundamentais”, bem como “[...] promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”. Para isso, apela a todos os Estados e instituições que “[...] incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais”.

Além dessas recomendações aos Estados, o programa de ação da Conferência também registra, no ponto 82 do documento, a intenção com a proclamação de uma “Década das Nações Unidas para a Educação sobre Direitos Humanos”, acentuando o compromisso do Plano Mundial de Ação para a Educação sobre Direitos Humanos e Democracia (PMEDH)⁵, adotado em março de 1993 pela ONU, no sentido de os Estados desenvolverem “[...] programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área”.

Destarte, em 1994, a Assembleia Geral da ONU instituiu a *Década da Educação em Direitos Humanos*, período compreendido entre 1º de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2004, reafirmando a EDH como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito

⁵ O Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos e cooperações em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana.

humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los.

O Brasil, por seu turno, passa a incorporar essas determinações e recomendações em suas políticas para construir uma agenda dos direitos humanos, a partir da qual serão formulados e implementados programas e planos nacionais de direitos humanos, o que dará força e respaldo legal ao movimento da educação em direitos humanos.

Em 1996, é promulgado, como resultado da 1ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, o 1º Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1 (BRASIL, 1996), que enfatizou a importância e necessidade de criar ações protetivas aos direitos políticos e, principalmente, civis, incorporando também a perspectiva da EDH contida no *Programa de Ação de Viena* e no *Plano Mundial de Ação para a Educação sobre Direitos Humanos e Democracia*. Neste sentido, o documento define como metas de ação:

12. Implementar a formação de grupo de consultoria para educação em direitos humanos, conforme o Protocolo de Intenções firmado entre o Ministério da Justiça e a Anistia Internacional para ministrar cursos de direitos humanos para as polícias estaduais;

[...]

183. Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de ‘temas transversais’ nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos;

[...]

221. Desenvolver no País o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004. (BRASIL, 1996).

De 1996 até 2002, foram realizadas outras cinco Conferências Nacionais de Direitos Humanos, cujas contribuições no debate público sobre os direitos humanos resultaram na revisão do PNDH-1 e, por conseguinte, na elaboração do PNDH-2, cuja ênfase recaiu sobre a necessidade de elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos. O PNDH-2 enfatiza, em suas linhas de ação, propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Neste sentido, o documento estabelece como meta, no item 470, “[...] fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”. Na ocasião, não

existindo ainda uma política nacional de EDH, o PNDH-2 reitera a importância dos direitos humanos na educação, que aparecem como tema transversal nos PCNs.

Finalmente, em 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instância colegiada de natureza consultiva vinculada à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). O Comitê elaborou o texto-base do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi discutido e revisado ao longo de encontros, seminários e fóruns durante o ano de 2005, sendo sua versão definitiva, e vigente até hoje, publicado em 2006.

O PNEDH, apoiado nos documentos internacionais e nacionais, consubstancia os objetivos balizadores especificados no PMEDH e, desse modo, estabelece que a EDH tenha por objetivos:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, 2008a, p. 24).

Com relação à educação básica, o PNEDH estabelece que a EDH deve promover o conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos, bem como desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Para isso, deve se orientar pelos seguintes princípios (BRASIL, 2008a, p. 32):

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos

profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Posteriormente, o Comitê atuou, também, no processo de elaboração das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado pelo Ministério da Educação com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Nas DNEDH, a EDH é reafirmada como “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação”, cabendo aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação desse direito, “[...] implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais” (art. 2º). Estabelece ainda que tem a “[...] finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (art. 3º), no sentido de formar “[...] para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (art. 5º) (BRASIL, 2012a).

Estariam, assim, consolidadas, ao menos no discurso oficial-estatal, o marco legal da política nacional de EDH, convertendo os anseios de movimentos sociais e populares e as recomendações internacionais sobre o tema, em uma política pública que reconhece, nas normas educacionais, que os direitos humanos, definitivamente, devem fazer parte do processo educativo das pessoas.

Os desafios para sua implementação, no entanto, são muitos, envolvendo a formação inicial e continuada dos professores e demais atores envolvidos com processos educacionais (formais e não formais), a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico, a reformulação dos currículos, a elaboração de referenciais teórico-metodológicos, o fomento de ações e programas nos níveis estadual e municipal, dentre outros.

Vera Maria Candau (2007, p. 408), dentre esses desafios, aponta para a necessidade de estabelecer critérios que permitam delimitar, com maior precisão, as práticas no âmbito da EDH, dada a diversidade e heterogeneidade dessas práticas. O rol de temas relacionados aos direitos humanos que já fazem parte do dia a dia das escolas é bastante vasto. Diversidade, sustentabilidade e meio ambiente, cultura de paz e mediação de conflitos, inclusão são alguns exemplos de temas mobilizados em ações, programas e projetos escolares, cada qual com seus respectivos referenciais teórico-metodológicos, que versam sobre questões relacionadas aos direitos culturais, ambientais, direito à vida, à educação, bastante difundidos nas práticas

pedagógicas. Alguns, inclusive, contemplados em legislações e nos currículos, com status de obrigatoriedade.

É o caso, por exemplo, da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental, entendida como dimensão do direito humano à educação e na perspectiva do direito humano ao meio ambiente equilibrado, que tem como um de seus objetivos “[...] fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade” (BRASIL, 2012b).

Da mesma forma, a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, com o intuito de fortalecer a identidade dos negros e indígenas e combater práticas racistas, discriminatórias e opressivas contra esses segmentos da sociedade.

Estes são dois exemplos de políticas educacionais que, tal como a EDH, foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas, como resultado de demandas educacionais específicas de movimentos negros, indígenas e ambientalistas, e que exercem forte influência não só na agenda política da educação, como também nas práticas docentes. São abordagens que estão bastante difundidas nas práticas docentes e que, embora versem sobre temáticas próprias do campo dos direitos humanos, tendem a ser mobilizadas pelos profissionais da educação para realizarem projetos de EDH, sem, no entanto, resultar em uma abordagem tal como se pretende com a política de EDH, ou seja,

As experiências que se apresentam como de educação em Direitos Humanos, se situam numa ampla gama de projetos e ações. Podem incluir aquelas que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalham, teórica e praticamente, temas que têm a ver com sua problemática no nosso contexto numa perspectiva educacional, como também incluem projetos que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática, assim como aquelas ações orientadas para a formação de sujeitos sociais críticos e ativos, no nível individual e coletivo, que promovem uma cidadania participativa, mas onde a temática dos Direitos Humanos fica *implícita*, não sendo trabalhada de uma maneira sistemática. Consideramos importante clarificar os critérios básicos que permitem delimitar, com maior precisão, o âmbito da educação em Direitos Humanos e as condições para que determinadas experiências educativas possam nele ser situadas. (CANDAU, 2007, p. 408-409, *italico nosso*).

Neste sentido, pode-se afirmar que, à luz do referencial teórico-metodológico e dos documentos do marco legal da EDH, em primeiro lugar, trata-se de promover a compreensão reflexiva e crítica sobre o que são e para que servem os direitos humanos (a partir do seu conteúdo histórico, filosófico, sociológico, geográfico, político e jurídico), enfatizando seu caráter público e reclamável e suas características (inalienáveis, indivisíveis, interdependentes).

Estes conhecimentos, necessários para que se promova o respeito integral dos direitos humanos em todos os espaços da vida social, devem ser desenvolvidos a partir de abordagens que considerem a transversalidade dos direitos humanos aplicada ao contexto social, econômico e cultural no qual se insere a prática pedagógica. Caso contrário, como afirmam José Sérgio Fonseca de Carvalho et al. (2004, p. 437),

Dentre inúmeros equívocos, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores. Tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado. Pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação.

A adoção de uma abordagem que enfatize apenas a transmissão e aquisição de conteúdos relacionados aos direitos humanos, descontextualizada dos processos que produzem as situações de violação de direitos, tende a ter resultados inócuos. Assim sendo, em segundo lugar, trata-se de, além da contextualização, também problematizar os fatores que geram as situações de violação de direitos, objeto da ação pedagógica.

A diversidade, por exemplo, é um tema recorrentemente abordado a partir de situações que envolvem, por exemplo, violência (física, simbólica), manifestações de racismo, preconceito ou discriminação, precarização das condições de vida que submetem pessoas a situações degradantes e de vulnerabilidade ou risco social, bem como qualquer outra forma de violação de direitos de sujeitos considerados na chave das diferenças (gênero, etnia, orientação sexual, origem, idade etc.). Estas situações resultam de processos sociais de estratificação que, em geral, diferenciam, hierarquizam e desigualam os diversos grupos que compõem a sociedade humana, conferindo vantagens ou desvantagens (que podem ser políticas, econômicas,

culturais, educacionais, entre outros fatores de prestígio e valorização social), de acordo com o lugar ocupado na estrutura social, nas relações de poder e de governo.

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível, ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. (PIERUCCI, 1999, p. 33).

O problema encontra-se quando a abordagem da situação de violação dos direitos limita-se à formação dos valores necessários para construir uma subjetividade que respeite o outro em seu direito à diferença, sem aprofundar a reflexão a partir do princípio basilar da igualdade que rege os direitos humanos e dos processos que desigualam uns aos outros. Não se trata de eliminar ou relativizar as diferenças, de modo que o sujeito seja entendido como um ser abstrato, padronizado; nem tampouco enfatizar as diferenças a ponto de relegar a igualdade a um segundo plano, corroborando justamente discursos conservadores que legitimam as desigualdades (PIERUCCI, 1999).

A tarefa da EDH, neste exemplo, é articular igualdade e diferença, a partir de uma visão dialética dessa relação para combater as desigualdades e todas as formas de violência que delas resultam. Nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2003, p. 53),

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Ou seja, a EDH só pode proporcionar o desencadeamento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos na medida em que gerar os conhecimentos necessários sobre os processos que produzem essas violações que, por conseguinte, oriente a conduta dos sujeitos da educação para a transformação dessas relações. Desse modo, em terceiro e último lugar, é esperado que a ação educativa no âmbito da EDH resulte no incentivo à participação e mobilização social e política na vida pública dos sujeitos da educação, seja individual ou coletivamente, imprescindível ao exercício da cidadania; que a cultura dos direitos humanos se inscreva nas práticas cotidianas de todos aqueles que passam pelo processo de aprendizagem da EDH; que todas as relações entre os diversos sujeitos sejam mediadas pelo respeito aos direitos humanos; que os sujeitos de direitos orientem suas condutas pelos valores e princípios basilares dos direitos humanos. Enfim, que os direitos humanos se façam presentes nos discursos e nas práticas dos sujeitos envolvidos com os processos educacionais.

Frente ao exposto, ressalta-se “[...] a importância de considerar na educação formal, na escola, não só as diferentes dimensões que configuram o cotidiano escolar – os conteúdos e saberes, a organização, a distribuição do poder, o espaço – como também, os diferentes sujeitos envolvidos [...]” (SACAVINO, 2003, p. 119).

Para Stephen Ball (1993), as escolas e seus atores estão envolvidos em lutas e negociações e criam respostas em torno dos sentidos e orientações das políticas produzidas pelos governos e suas respectivas maquinarias de produção de textos das políticas. As políticas deveriam ser entendidas como processos que são, de maneira muito heterogênea e constante, sujeitos a interpretações – às quais se imprimem nas formas criativas em que são desenvolvidas nas instituições escolares e suas aulas.

Ball argumenta que é necessário observar as políticas em ação, rastreando como forças políticas e sociais, instituições, pessoas, eventos, interesses se entrelaçam. Isto supõe reconhecer a importância das relações de poder e dos interesses que mobilizam diversos atores com desiguais capacidades de impor suas definições e interpretações do que está em jogo. Neste sentido, o desenvolvimento da política sempre supõe a tradução dos textos da política em ações e das formulações abstratas contidas nas ideias das políticas em práticas situadas, as quais sempre supõem “interpretações de interpretações” (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2012).

Assim, a interpretação das políticas é um processo de tradução reflexivo, criativo e situado. Em outras palavras, a tradução das políticas é resultado de uma atividade intersubjetiva sofisticada e cotidiana levada adiante pelos atores escolares. Os atores escolares “fazem” as políticas, significando e ressignificando os textos das políticas em relação com suas biografias profissionais, seu contexto histórico, institucional e social, e sua inserção no sistema educativo local.

Jefferson Mainardes (2006), ao analisar as contribuições da “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas) para a análise de políticas educacionais, tal como formulada por Ball, afirma que este autor identifica aspectos centrais que influem nas maneiras como as políticas são desenvolvidas e que tendem a ser invisibilizadas por muitos estudos sobre as políticas; por exemplo, os discursos profissionais e a formação docente, as diferenças entre as culturas e tradições das gerações de docentes que coexistem em uma escola, as condições materiais do estabelecimento – tanto seus recursos como espaços físicos – e os estudantes. Ainda assim, reconhece a importância de considerar o que chamam de “*ethos* ou cultura escolar” como um aspecto significativo para entender como certas políticas podem introduzir mudanças ou gerar recusas em suas distintas instituições.

Assim, todo o concernente à educação em direitos humanos deveria considerar as representações e os saberes produzidos também pelos professores, caso contrário, terminam por refletir um descompasso entre o que é previsto e determinado sob o ponto de vista normativo e o que de fato ocorre na prática docente, comprometendo, desse modo, a incorporação dos seus pressupostos (PEREIRA, 2016, p. 83).

Passados 14 anos de sua criação, muitas ações para dar conta desses desafios já foram desenvolvidas no Brasil com vista a oferecer cursos de especialização e aperfeiçoamento aos professores e demais profissionais da educação, bem como adequações curriculares e disponibilização de materiais didáticos e de apoio pedagógico para fomentar a EDH na educação básica. Urge, no entanto, verificar, a partir das práticas desenvolvidas pelos professores, suas percepções quanto aos direitos humanos e seu papel de educador no âmbito da EDH.

Para fins deste projeto, compreende-se que é no contexto da *prática*, tal como definido por Stephen Ball, que se apresentam as recontextualizações e reinterpretações feitas pelos professores que são efetivamente os executores das políticas educacionais. Esses profissionais possuem suas histórias e experiências de vida que afetam diretamente suas posições profissionais e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas diárias. Entende-se, a partir dessa perspectiva, que os profissionais envolvidos exercem papel ativo e dinâmico no processo de implementação de políticas educacionais.

4 O CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO

A educação em direitos humanos se constitui, hoje, como uma obrigação do Estado brasileiro, enquanto política pública que responde, a um só tempo, aos tratados internacionais (com as suas consequências em outras legislações e regulamentos infraconstitucionais e inclusive administrativos que estruturaram o campo dos direitos humanos no Brasil) e a uma demanda antiga dos movimentos sociais de direitos humanos.

Ao longo desse processo de formulação e implementação da política de EDH, muitas foram as contribuições dos campos acadêmico e social para a construção dos seus referenciais teórico-metodológicos. Não só foram criados instrumentos capazes de tornar a EDH presente no currículo da educação básica, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e na gestão da escola, como também se buscou prescrever o que e o modo como se desenvolveria esta aprendizagem.

Nos últimos anos, alguns estudos buscaram identificar e analisar a percepção pública da população, de estudantes universitários e de professores acerca das políticas públicas de direitos humanos no Brasil, incluindo ações no campo da EDH.

Em *Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*, publicação organizada por Gustavo Venturi (2010a) a partir de pesquisa realizada com 2.011 pessoas, com idade igual ou superior a 14 anos, em 150 municípios brasileiros entre 01 e 19 de agosto de 2008, que reúne artigos com comentários e análises sobre os dados coletados, observou-se que, embora grande parte da população perceba a importância dos direitos humanos e das políticas públicas para sua garantia, há muito a fazer em termos de difusão e educação em direitos humanos, para transformar seu reconhecimento tácito em um reconhecimento explícito, ativo e consciente.

Por exemplo, quando perguntados sobre quem primordialmente os direitos humanos protegem, 55% dos respondentes deram respostas generalizantes, remetendo à humanidade, a todos os cidadãos do mundo, a qualquer pessoa ou cidadão. Outros 15% deram respostas críticas e restritivas, afirmando que os direitos humanos se constituem privilégios de grupos restritos, como bandidos e infratores (8%), ricos (5%), políticos (2%), brancos (2%). Além destes, alguns relacionaram a cidadãos honestos/cidadãos de bem/que pagam seus impostos (4%), pobres (9%), idosos (9%), crianças e adolescentes (8%), negros (3%), trabalhadores (2%), pessoas com deficiências (2%), vítimas de violência (2%) e mulheres (2%).

Ainda segundo o estudo, para a população entrevistada, quando indagados sobre o que pensam ao ouvir falar em direitos humanos, 58% dos respondentes os associaram ao campo dos direitos civis, com menções do tipo “direitos iguais para todos” (17%), “respeito aos direitos que temos/cidadão que somos/o direito de ser cidadão” (11%), e demais referências como “direito de ir e vir” (5%), “de acesso à Justiça” (5%), dentre outros. Outros 31% associaram os direitos humanos ao campo dos direitos sociais, com destaques a direitos relacionados à saúde (16%), à educação (14%) e ao emprego (13%). Apenas 3% associaram direitos humanos aos direitos políticos; 20% deram respostas que tiveram uma característica mais de comentários sobre noções de direitos e das leis. Nesta categoria, as mais relevantes foram “direitos que defendem bandidos/deveriam acabar com o *habeas corpus*”, com 6%, e que “os direitos não são respeitados”, com 4%. Não souberam responder 14%.

Nota-se que, embora parte significativa da população entrevistada reconheça a *universalidade* dos direitos humanos, o mesmo não se aplica a duas de suas características fundamentais: 1) *interdependência* (ou seja, a ideia de que todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum é mais importante do que outro, além do que um direito não pode ser realizado isoladamente, em detrimento dos demais); e 2) *indivisibilidade* (ou seja, a ideia de que todos os direitos devem ser realizados em sua totalidade, sem fracionamento ou redução, de modo que as pessoas não podem ser obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro). Além disso, persistem concepções restritivas dos direitos humanos como direitos que protegem apenas grupos sociais mais vulneráveis ou como privilégios de classe, o que denota que essas pessoas não se percebem como sujeitos destes direitos ou como estes direitos se aplicam a suas vidas.

Sobre qual o fator mais importante para que fossem garantidos os próprios direitos, 55% dos entrevistados atribuíram maior importância ao “apoio da família”, seguido de “esforço pessoal” (49%), “políticas de governo” (44%) e “possibilidade de acesso à Justiça” (42%). Atrás ficaram “o apoio de amigos e conhecidos” e “as informações que recebe pela TV, rádio ou jornal”, ambos citados por 20%, “o apoio da igreja” e “o apoio de entidades assistenciais”, apontados por 19%. “Participar em associações ou em grupos organizados” foi citado por apenas 15%.

Quanto ao que consideram ser os principais lugares onde mais aprenderam ou aprendem sobre os direitos, entre 11 sugestões, 60% dos respondentes indicaram “em casa, com a família (parentes ou responsáveis)”, seguido de “na escola, com professores” (49%), “na TV, com apresentadores, novelas, jornais e outros” (39%) e “conversando pessoalmente com amigos ou amigas” (29%). “Na igreja, com padres ou pastores” e “no trabalho, com chefes ou colegas” empataram com 21%. As mídias “jornais impressos”, “rádio” e “internet” ficaram com 16%,

11% e 5%, respectivamente. Os menos citados foram “participando de algum programa do governo” (3%) e “participando de alguma entidade, partido político ou outra organização social” (2%).

Verifica-se que a escola e os professores ainda não são percebidos como os principais locais de realização de uma educação em direitos humanos, embora 95% dos respondentes consideraram “muito importante” a implementação de “programa de educação em direitos humanos em todas as escolas”, quando indagados, em outra questão, sobre qual a importância que atribuem a determinadas políticas públicas de direitos humanos.

O estudo apresenta muitos outros dados sobre como a população percebe os direitos humanos e as políticas públicas, que leva o organizador da publicação a concluir que, “[...] com base na percepção majoritária de sua positividade, o contexto é favorável para o avanço do debate público [sobre a difusão e a educação em direitos humanos], com vistas à sua afirmação e à realização de seu potencial emancipatório” (VENTURI, 2010b, p. 16).

Outra problemática que se coloca às políticas de direitos humanos consiste na sua difusão nos currículos e nas práticas formativas do ensino superior, sobretudo da formação inicial dos futuros profissionais da educação. Em *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, publicação organizada por Geraldo Caliman e Ivar Cesar Oliveira de Vasconcelos (2016), foram reunidos artigos que tratam da percepção dos direitos humanos por parte de estudantes do ensino superior e o processo de educação em direitos humanos pelo qual passaram em seus respectivos cursos. Dois desses artigos destacam a percepção de estudantes de cursos relacionados com o campo da educação.

Sonia Maria Ferreira Koehler e Daniéverson Tadeu Dantas dos Santos (2016) apresentam resultados de pesquisa cujo objetivo foi revelar percepções e sensibilidades de estudantes de educação superior em relação aos direitos humanos e conceitos de justiça. Os resultados demonstraram que, embora os participantes apontem abordagem do tema por algumas disciplinas, a configuração curricular e as práticas pedagógicas ainda não se apresentam adequadamente articuladas para a formação cidadã e o exercício do compromisso social.

Ao questionar os estudantes sobre se em seus respectivos cursos são tratadas questões relativas aos direitos humanos

[...] todos os alunos do curso de Direito acreditavam que a temática era abordada ao longo do curso, 90% dos participantes do curso de Filosofia acreditavam que no seu curso a temática dos Direitos Humanos era de alguma forma abordada, assim como os alunos de Administração, História, Pedagogia e Psicologia (80%). Nos cursos mais relacionados à área de exatas

demonstram índices mais baixos. O levantamento feito nos cursos de Ciência da Computação e Matemática demonstra que apenas 30% dos participantes acreditam que a temática era abordada. (KOEHLER; SANTOS, 2016, p. 137).

Por fim, Robson Montegomeri Ribeiro Lustoza e Geraldo Caliman (2016) buscaram compreender a percepção dos jovens universitários, estudantes do curso de letras-português e de pedagogia, sobre a presença ou não dos conteúdos relativos aos direitos humanos nos currículos e projetos pedagógicos de seus cursos. Segundos os autores, a análise das opiniões advindas das entrevistas dos grupos focais possibilitou inferir que os estudantes percebem positivamente que a universidade tem proporcionado noções relacionadas aos direitos humanos.

Consideram-se, nessa percepção, a oferta de disciplinas que tratam da temática de forma transversal, assim como em ações que compõem o currículo dos cursos; mesmo que as ações realizadas na instituição não sejam intencionalmente e explicitamente voltadas para a educação em direitos humanos. Os autores entendem que

[...] as noções de Direitos Humanos constatadas entre os estudantes não emanam somente dos ensinamentos da Universidade, mas também dos conhecimentos transmitidos pelas instituições sociais como a família, o Estado, a sociedade, assim como pelos veículos de comunicação. (LUSTOZA; CALIMAN, 2016, p. 202).

Os autores apontam para a necessidade de que os cursos em análise, pelo fato de serem licenciaturas, aumentem a responsabilidade da instituição em ofertar uma educação em direitos humanos, a qual seja coerente e efetiva, em sintonia com os dispositivos legais e normativos nacionais, pois nestes cursos formam-se educadores com potencial multiplicador da educação em direitos humanos.

No que tange ao campo da prática docente, alguns estudos têm se debruçado em compreender as representações sociais de professores sobre os direitos humanos. Um destes estudos foi realizado por Ana Carolina Reis Pereira (2016), no qual, por meio de um estudo sobre a representação social dos professores da rede pública estadual da Bahia, buscou verificar se a formação continuada oferecida aos docentes, no âmbito do projeto de capacitação de educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC, contribuiu para a incorporação da transversalidade deste tema na prática docente, como condição para a consolidação de uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos.

Conclui que, apesar de o curso ter sido importante para a apropriação dos conteúdos conceituais pelos participantes, a representação que professores têm dos direitos humanos e dos principais conceitos a este tema vinculados é genérica e imprecisa, “[...] reduzida à

conscientização dos alunos, desprovida de uma abordagem conceitual mais consistente dos seus conteúdos, ou da sua contextualização e transversalidade na disciplina lecionada” (PEREIRA, 2016, p. 164), o que levou a autora a não confirmar sua suposição inicial de que, ao passarem por um curso deste tipo, as representações que os professores já possuíam seriam substancialmente alteradas. Segundo ela,

Esta percepção é confirmada pelo fato dos professores não conseguirem a transposição deste tema para a prática docente. Isso denota que os seus conhecimentos sobre os direitos humanos estão ancorados no universo consensual, não no universo reificado, que correspondem, respectivamente, ao conhecimento do senso comum e ao conhecimento científico, de acordo com o preconizado pela teoria das representações sociais. (PEREIRA, 2016, p. 165).

Na perspectiva de contribuir para o campo de pesquisa sobre a EDH no Brasil, o presente estudo centrou-se no contexto da prática das políticas de EDH para identificar e analisar experiências desenvolvidas nas escolas por profissionais da educação. O objetivo foi compreender como está sendo desenvolvida essa política, a partir das práticas dos professores e gestores de escolas públicas e de suas percepções.

Para isso, foram analisados 296 relatos de experiências inscritos nas categorias professor e unidade escolar em quatro edições do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) da cidade de São Paulo, realizados entre 2013 e 2016.

O Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos é um projeto da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, órgão da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME). O objetivo do prêmio é incentivar, promover e colaborar para o fortalecimento da EDH na rede municipal de ensino, valorizando e divulgando projetos que tratem dos direitos humanos e da cidadania na escola.

O Prêmio tem quatro categorias de inscrição: 1) unidades escolares; 2) professores(as); 3) estudantes e 4) grêmios. Durante o período abrangido pela pesquisa, poderia concorrer ao prêmio qualquer projeto realizado antes de 2013 até 2016 que abordasse temas e subtemas relacionados aos direitos humanos.

O relato de experiência constitui o principal documento que o autor da ação deve submeter no ato de sua inscrição no prêmio. Nesse documento, devem constar informações quanto aos objetivos do projeto, metodologia desenvolvida, motivações para sua realização, sujeitos envolvidos – alunos(as), família, sociedade – e sobre porque o projeto é de direitos humanos; enfim, dados que, para fins deste estudo, revelam as ideias, opiniões e percepções do(s) autor(es) sobre direitos humanos e como estes devem ser abordados na escola.

A partir das análises realizadas, observa-se que a EDH tem se constituído como um grande amálgama, um ponto de convergência em torno e sob a qual se articulam e se associam diversas experiências didático-pedagógicas que trabalham a temática dos direitos humanos. Como se verá adiante, a EDH é multifacetada na forma como é percebida e concebida pelos profissionais da educação, implicando em ressignificações e reinterpretações sobre como ela acontece.

4.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: ENCARANDO O DESAFIO

Para consecução de um primeiro mapeamento da Política de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo, buscou-se levantar dados no Portal EDH da prefeitura de São Paulo (<http://portaledh.educapx.com/>), em documentos relativos aos programas e ações da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e em conversa com técnico da Coordenação de Educação em Direitos Humanos da SMDHC, ao longo do ano de 2016.

A Cidade de São Paulo criou em 2013 a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), por meio do Decreto Municipal n.º 53.685/2013, a partir da Secretaria Municipal de Participação e Parceria (SMPP) e da Comissão Municipal de Direitos Humanos (CMDH), extintas com a publicação do decreto. As atribuições dos antigos órgãos, assim como o cargo de secretário especial de direitos humanos, foram então transferidos para a nova pasta.

A SMDHC se estruturou em torno de 12 coordenações e assessorias, sendo elas: Coordenação de Educação em Direitos Humanos; Coordenação de Políticas para a Juventude; Coordenação de Políticas para a População em Situação de Rua; Coordenação de Políticas para Migrantes; Coordenação de Políticas para LGBT; Coordenação de Políticas para Idosos; Coordenação de Políticas para Crianças e Adolescentes; Coordenação de Direito à Memória e à Verdade; Coordenação de Promoção do Direito à Cidade; Assessoria Especial de Promoção do Trabalho Decente; Coordenação de Participação Social; e Assessoria Especial de Políticas Públicas sobre Drogas.

Por sua vez, a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CEDH) foi criada com a finalidade de desenvolver políticas públicas a partir das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, o trabalho da CEDH é voltado para:

- a) a formação em valores de direitos humanos e cidadania;
- b) a consciência cidadã e democrática;
- c) o respeito e a valorização da diversidade;

- d) o conhecimento e a prática dos direitos;
- e) o fortalecimento do convívio democrático.

Para consecução desses objetivos, a CEDH tem desenvolvido as seguintes ações:

- a) **Prêmio Dom Paulo Evaristo Arns:** o Prêmio de Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns, criado pelo Decreto n.º 55.759/2014, é uma homenagem do município de São Paulo a pessoas que se destacaram na luta pelos direitos humanos;
- b) **Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos:** o Plano Municipal (PMEDH) está em processo de consolidação e surge como desdobramento do Plano Nacional (PNEDH), servindo como o documento que institucionalizará a educação em direitos humanos, cujo objetivo é indicar princípios, diretrizes e compromissos para profissionais da educação e pelos demais servidores e gestores públicos para a promoção dos ideais de respeito aos direitos humanos;
- c) **Formação de educadores em direitos humanos:** trata-se de ações que visam garantir uma formação em direitos humanos para os educadores da rede municipal, de forma que eles incorporem os valores dos direitos humanos, estejam capacitados a lidar com situações de conflito e possam disseminar esses conteúdos dentro da escola. Há quatro frentes:
 - seminários municipais de educação em direitos humanos, que acontecem anualmente e contam com diversas palestras acerca do tema;
 - parcerias com universidades para oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento;
 - projeto "Respeitar é preciso!": criado em 2014 pela parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Vladimir Herzog, visa disponibilizar material pedagógico, constituído por cinco livros que debatem as principais violações de direitos humanos ocorridas no ambiente escolar sobre temas como: democracia na escola, respeito e humilhação, sujeitos de direito, igualdade e discriminação;
 - projeto ENTRETODOS: trata-se de um festival de curtas metragens de direitos humanos que acontece anualmente. Tem o objetivo de promover uma cultura de direitos humanos por meio da linguagem cinematográfica e representa um espaço para a valorização desta cultura, misturando diversas linguagens, gêneros

e narrativas para enriquecer ainda mais o debate sobre questões sociais de forma lúdica, poética e participativa;

- d) **Centros de Educação em Direitos Humanos:** os Centros de Educação em Direitos Humanos são polos permanentes de trabalho e difusão de EDH. Foram pensados dentro de uma proposta de aproximação entre escola e comunidade, através de ações voltadas para preparar gestores, educadores e disseminadores, além de desenvolver materiais didáticos e projetos que buscam dialogar com os espaços culturais do entorno;
- e) **Formação da guarda civil metropolitana:** é um projeto em parceria com a Secretaria Municipal de Segurança Urbana, com vistas à formação do efetivo da GCM no qual são realizadas atividades permanentes de formação do profissional da segurança urbana. O objetivo das formações, dos cursos e da atualização da grade curricular do centro de formação é estimular uma atuação da guarda em sintonia com os princípios da cidadania e dos direitos humanos;
- f) **Formação de servidores em direitos humanos e cidadania:** o curso “Formação de Servidores Públicos Municipais em Direitos Humanos e Cidadania” visa promover a educação em direitos humanos, em ambiente interno da SMDHC, para seus próprios servidores(as), e vai se ampliando, na medida em que se percebe a ampliação do interesse e do público por servidores(as) de outras secretarias do município.

Além destas ações, a CEDH também desenvolve o projeto **Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos**, cujo objetivo é incentivar, promover e colaborar para o fortalecimento da educação em direitos humanos na rede municipal de ensino, valorizando e divulgando projetos que tratem dos direitos humanos e da cidadania na escola.

O Prêmio abrange 4 categorias de inscrição, premiando projetos que tratem de temas e subtemas relacionados aos direitos humanos, realizados por unidades escolares, professores(as), estudantes e grêmios. Os projetos podem versar sobre assuntos como sustentabilidade; violência; igualdade social, racial ou de gênero; direito à memória e verdade; direitos LGBTTT; direito à cidade; direitos indígenas; gestão democrática; resolução de conflitos; adaptação escolar a deficientes (auditivos, visuais, físicos); e iniciativas dos grêmios para melhorar a participação dos estudantes na vida escolar.

O processo envolve a inscrição dos projetos a partir de uma data especificada em Edital, lançado anualmente, sendo que as inscrições validadas são enviadas para a Comissão Julgadora, formada por especialistas da educação e em direitos humanos. Seus integrantes, ao longo das

quatro edições abrangidas neste estudo, foram: Flavia Inês Schilling, José Sérgio Fonseca Carvalho, Marco Antônio Barbosa, Margarida Genevois, Maria Victoria Benevides, Maurício Piragino, Moacir Gadotti e Vera Masagão, entre outros. A comissão avalia os projetos a partir de critérios como: impacto e relevância social; criatividade e originalidade; coerência entre os objetivos e os resultados; pertinência da ação desenvolvida em relação ao público-alvo; perspectiva de continuidade; inovação metodológica; entre outros.

Ao longo das quatro edições foram desenvolvidos projetos que abordaram diversos temas e subtemas relacionados aos direitos humanos, como diversidade étnica e cultural, inclusão educacional, segurança alimentar e nutricional, combate às diversas formas de violência, preservação ambiental e patrimonial, direito à cidade, direito da criança e do adolescente, direito à educação, entre outros.

Como previsto nas Diretrizes, há uma necessidade de estruturação de ações educativas que orientem a formação (inicial e continuada) dos professores para abordarem os temas de DH e da EDH. No entanto, como já mencionado anteriormente, é preciso considerar que a inserção desse conjunto temático no contexto escolar pode ser facilitada ou dificultada pela persistência de práticas e perspectivas pedagógicas que não dialogam ou, por vezes, são antagônicas à EDH, uma vez que baseadas em valores e princípios distintos das que orientam a EDH. As escolas, enquanto microcosmos sociais onde as diversidades se encontram, conformam uma miríade de valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diversas ordens, cujo convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos. Conflitos esses que ocorrem, inclusive, a partir da perspectiva pedagógica dos gestores, professores e estudantes quanto às questões relacionadas aos direitos humanos em suas práticas cotidianas.

Assim, para a consecução dos objetivos da EDH, é imprescindível uma análise sobre o que pensam os professores com relação aos direitos humanos no espaço escolar público, visto que sua participação efetiva é fundamental para a discussão e implementação de uma proposta de ensino baseada na educação em direitos humanos.

Frente ao exposto, cabe aqui indagar: Como são percebidos os direitos humanos pelos sujeitos envolvidos com os projetos? Como estes sujeitos relacionam os direitos humanos com o seu papel de educador? Como, a partir do que e com qual finalidade os direitos humanos são mobilizados por esses sujeitos em suas práticas docentes? Entende-se que a análise das percepções de professores e gestores escolares, por ocuparem lugar central para a implementação da política de EDH, pode contribuir para a compreensão das condições objetivas dessa política.

4.2 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES E GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DO PRÊMIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2013-2016)

4.2.1 Dados gerais

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo possui sob sua administração, direta e indireta, 3.320 estabelecimentos escolares, com aproximadamente 1.170.000 estudantes matriculados anualmente e pouco mais de 15.000 docentes⁶, distribuídos em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE).

Tabela 1 – Número de estabelecimentos escolares municipais do município de São Paulo por tipo e por Diretoria Regional de Educação

DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	TIPO DE ESTABELECIMENTO ESCOLAR ⁷																TOTAL
	CPC	CCI CIPS	CECI	CEI DIR	CEI IND	CEMEI	CEU EDC	CEU CEI	CEU EMEI	CEU EMEF	CIEJA	ETE	EMEBS	EMEF	EMEFM	EMEI	
BUTANTA	54	0	0	15	21	1	2	2	2	2	1	0	0	31	0	29	160
CAMPO LIMPO	156	0	0	42	33	7	8	8	8	8	1	0	0	63	0	51	385
CAPELA DO SOCORRO	85	0	2	24	22	1	5	5	5	5	1	0	0	31	0	32	218
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	130	1	0	19	36	0	4	3	3	3	2	0	1	43	0	33	278
GUAIANASES	169	0	0	24	20	0	4	4	4	4	1	1	0	31	1	31	294
IPIRANGA	102	3	0	19	42	0	3	2	2	2	2	0	1	34	0	49	261
ITAQUERA	116	0	0	21	31	0	3	3	4	3	1	0	0	27	0	41	250
JACANA/TREMEMBE	64	0	0	23	23	0	1	1	1	1	2	0	1	35	2	37	191
PENHA	96	1	0	31	34	0	2	2	2	2	1	0	1	36	0	47	255
PIRITUBA/JARAGUA	128	0	1	22	27	0	5	5	5	5	1	0	1	53	2	45	300
SANTO AMARO	72	0	0	16	24	0	2	2	2	2	1	0	1	32	1	29	184
SAO MATEUS	56	0	0	28	37	0	5	5	5	5	3	0	0	47	1	43	235
SAO MIGUEL	132	0	0	36	38	0	4	4	4	4	0	1	0	47	1	38	309
TOTAL	1360	5	3	320	388	9	48	46	47	46	17	2	6	510	8	505	3320

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

⁶ Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2016 e Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁷ CPC (Creche Particular Conveniada); CCI/CIPS (Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde); CEI DIR (Centro de Educação Infantil Municipal da administração direta); CEI IND (Centro de Educação Infantil Conveniada da administração indireta); CEU CEI (Centro de Educação Infantil Municipal localizado no Centro Educacional Unificado); CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil); EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil); CEU EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil localizada no Centro Educacional Unificado); EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental); CEU EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no Centro Educacional Unificado); EMEFM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio); CEU EDC (Educação Complementar em Centro Educacional Unificado); EMEBS (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos); CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos); CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena); ETEC (Escola Técnica).

A partir de 2013, a SME, em conjunto com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), representada pela Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, implementou diversas ações de EDH, dentre as quais o Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

Entre 2013 e 2016, foram inscritos 405 projetos nas quatro categorias contempladas pelo Prêmio: unidades escolares (99), professores(as) (262), estudantes (37) e grêmio (25)⁸. Para fins deste projeto, foram analisados 296 relatos de experiências inscritos nas categorias unidades escolares e professores(as), assim distribuídos:

Tabela 2 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por ano de edição e categoria

PRÊMIO	ANO	PROJETOS INSCRITOS POR CATEGORIA ⁹			
		Professor		Unidade Escolar	
1º	2013	41	71,9%	16	28,1%
2º	2014	49	69,0%	22	31,0%
3º	2015	83	70,9%	34	29,1%
4º	2016	39	76,5%	12	23,5%
-	-	212	71,6%	84	28,4%

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Dentre os relatos analisados, observa-se a prevalência de projetos desenvolvidos com turmas do ensino fundamental (66,2%), seguido da educação infantil (22,6%), da educação de jovens e adultos (10,5%), do ensino médio (0,3%) e da educação escolar indígena (0,3%). A distribuição dos relatos analisados por categoria, segundo a modalidade ou etapa da educação básica, está descrita na tabela a seguir:

Tabela 3 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por modalidade/etapa da educação básica e categoria

MODALIDADE/ETAPA	CATEGORIA		TOTAL
	Professor	Unidade Escolar	
Educação Infantil	39	28	67
Ensino Fundamental	149	47	196
Ensino Médio	1	0	1
Educação de Jovens e Adultos	23	8	31
Educação Escolar Indígena	0	1	1
TOTAL	212	84	296

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

⁸ A categoria grêmio só foi contemplada a partir da 2ª edição do Prêmio.

⁹ Desde que o Prêmio foi implementado, em 2013, o número de projetos inscritos aumentou a cada edição. Porém, na 4ª edição, devido ao período eleitoral, o prazo para as inscrições caiu de 90 dias para 45 dias, o que acarretou a queda na quantidade de projetos inscritos.

Dentre os estabelecimentos escolares, 60,8% dos projetos de professores e unidades escolares foram desenvolvidos em EMEFs, 13,2% em EMEIs, 8,4% em CIEJAs, 8,1% em CEIs, 7,8% em CEUs, 1,4% em EMEFMs e 0,3% em CECIs, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 4 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por tipo de estabelecimento escolar e categoria

ESTABELECIMENTO	CATEGORIA		TOTAL
	Professor	Unidade Escolar	
EMEF	138	42	180
EMEI	25	14	39
CIEJA	19	6	25
CEI	12	12	24
CEU	14	9	23
EMEFM	4	0	4
CECI	0	1	1
TOTAL	212	84	296

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Quanto à distribuição territorial dos relatos analisados, tendo por referência as 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), a DRE Penha foi a que mais registrou projetos realizados em sua área de abrangência (14,9%), seguida das DREs Jaçanã/Tremembé (10,8%), Campo Limpo (10,5%), São Mateus (9,8%), Butantã (9,5%), Pirituba/Jaraguá (9,1%), Guaianazes (7,4%), Ipiranga (6,4%), Itaquera (5,4%), São Miguel (5,1%), Capela do Socorro (4,1%), Santo Amaro (3,7%) e Freguesia do Ó/Brasilândia (3,4%).

Tabela 5 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por Diretoria Regional de Educação e categoria

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	CATEGORIA		TOTAL
	Professor	Unidade Escolar	
DRE PENHA	35	9	44
DRE JAÇANÃ / TREMEMBÉ	25	7	32
DRE CAMPO LIMPO	23	8	31
DRE SÃO MATEUS	20	9	29
DRE BUTANTÃ	20	8	28
DRE PIRITUBA / JARAGUÁ	19	8	27
DRE GUAIANAZES	19	3	22
DRE IPIRANGA	10	9	19
DRE ITAQUERA	11	5	16
DRE SÃO MIGUEL	9	6	15
DRE CAPELA DO SOCORRO	8	4	12
DRE SANTO AMARO	6	5	11
DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA	7	3	10
TOTAL	212	84	296

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

A partir dos objetivos, metodologias e assuntos descritos nos relatos de experiência, procurou-se identificar o foco dado aos direitos humanos nos projetos e agrupá-los segundo

temas e subtemas, considerando os direitos abordados e a finalidade da abordagem. Como exemplo, projetos que abordaram os direitos à identidade e à diferença foram agrupados sob o tema *diversidade*. Dentre estes, os que trataram especificamente dos direitos dos povos indígenas foram agrupados no subtema *diversidade étnico-racial – segmento indígena*. Assim procedendo, chegou-se ao conjunto de sete temas e 34 subtemas, conforme descritos na tabela abaixo:

Tabela 6 – Projetos inscritos no Prêmio Municipal de EDH por tema e subtema e categoria

TEMAS	SUBTEMAS	CATEGORIA		TOTAL
		Professor	Unidade Escolar	
DIVERSIDADE	Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)	18	8	26
	Diversidade em geral	17	5	22
	Diversidade étnico-cultural	13	8	21
	Diversidade de gênero e orientação sexual	8	0	8
	Diversidade geracional ou etária	5	2	7
	Diversidade étnico-racial (segmento indígena)	5	1	6
	Diversidade socioeconômica	1	0	1
	Pessoas idosas	1	0	1
Subtotal		68	24	92
EDUCAÇÃO	Acesso à produção e fruição da cultura	2	0	2
	Ações para inclusão educacional	20	10	30
	Desenvolvimento de habilidades artísticas	11	3	14
	Desenvolvimento de habilidades comunicacionais	5	1	6
	Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora	8	2	10
	Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os Direitos Humanos	1	3	4
	Subtotal	47	19	66
CULTURA DE PAZ	Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária	11	2	13
	Mediação pacífica de conflitos	3	2	5
	Promoção da boa convivência no ambiente escolar	17	3	20
	Combater a violência de gênero	0	1	1
	Combater a violência contra imigrantes	0	1	1
	Combater práticas de <i>bullying</i>	7	0	7
	Combater toda e qualquer forma de violência	6	1	7
Subtotal		44	10	54
PROTAGONISMO	Ações de educomunicação para a mobilização estudantil	8	1	9
	Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro	6	1	7
	Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária	2	6	8
	Incentivo ao voluntariado	2	0	2
Subtotal		18	8	26
MEIO AMBIENTE	Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental	11	2	13
	Sensibilização para questões ambientais	4	4	8
	Estímulo ao protagonismo ambiental	3	2	5
Subtotal		18	8	26
GOVERNO	Ditadura no Brasil (1964-1985)	5	4	9
	Gestão democrática da escola	0	3	3
	Vivências democráticas	4	2	6
	Instituições democráticas brasileiras	1	0	1
Subtotal		10	9	19
SAÚDE	Promoção de hábitos alimentares saudáveis	5	5	10
	Saúde sexual e reprodutiva	3	0	3
Subtotal		8	5	13
TOTAL		212	84	296

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Como é possível observar, prevaleceram questões relacionadas à diversidade (31,1%), seguidas de questões relacionadas à educação (22,3%), ao desenvolvimento de uma cultura de

paz (18,2%), ao fomento do protagonismo infanto-juvenil (8,8%), ao meio ambiente (8,8%), ao governo (6,4%) e, por fim, à saúde (4,4%). A seguir, passaremos a descrever com mais detalhes os relatos segundo cada tema e subtema.

4.2.2 Temas e subtemas identificados nos relatos de experiência

4.2.2.1 Diversidade

A temática da *diversidade*, fundamentada nos direitos humanos à identidade e à diferença, foi objeto de 89 relatos de experiências, nos quais as questões tratadas versaram sobre perceber, reconhecer e respeitar, como sujeito de direitos, os grupos e coletivos sociais considerados diversos, a partir de recortes socioculturais, étnico-raciais, etários e geracionais, de gênero e orientação afetivo-sexual, entre outros, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 7 – Diversidade

DIVERSIDADE	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)	9	3	2	7	2	1	2	0	26
Diversidade em geral	10	0	7	1	0	0	2	0	20
Diversidade étnico-cultural	6	6	4	2	1	0	1	0	20
Diversidade de gênero	1	3	3	0	0	0	1	0	8
Pessoas com deficiência	3	0	1	0	2	0	1	0	7
Diversidade étnico-racial (segmento indígena)	4	0	1	0	0	0	1	0	6
Diversidade socioeconômica	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Diversidade geracional ou etária	0	0	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL	27	12	20	10	5	1	8	0	89

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

A *educação para e na diversidade* tem sido bastante difundida na educação escolar por envolver questões necessárias à formação dos valores humanos de crianças e adolescentes. Observou-se nos relatos analisados que os autores, em geral, entendem como problema as influências negativas que as crianças recebem em seu processo de socialização e que estruturam suas percepções sobre o outro, o diferente. Por isso, a educação básica, sobretudo nas etapas iniciais, teria por função construir representações igualitárias e positivas sobre as diferenças,

que nos tornam seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos (diferenças sociais, culturais, físicas, étnicas, de gênero, entre outros aspectos que conformam a diversidade humana), de modo que se evitem manifestações de preconceitos, estigmas e discriminações.

Assim sendo, as estratégias de ação destes projetos recorreram, fundamentalmente, à perspectiva da educação em valores, ao estranhamento e ao princípio da alteridade como recursos metodológicos para a desconstrução de estereótipos e o estabelecimento de relações de afeto, respeito e aceitação do outro, do diferente.

4.2.2.1.1 Diversidade em geral

A diversidade, entendida como característica constitutiva da humanidade que iguala a todos, sem exceção, como seres humanos, e que demanda, como princípio orientador das condutas de todos, o respeito à dignidade da pessoa humana em suas diferentes maneiras de ser e de se expressar, foi objeto de 20 relatos de experiências analisados, como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 8 – Diversidade em geral

DIVERSIDADE EM GERAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	8	2	10
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	7	0	7
Ensino Fundamental I e II	0	1	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	1	2
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	16	5	20

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Observa-se nos relatos um esforço dos autores para desenvolver com os estudantes a percepção de que a humanidade é constituída de uma múltipla e complexa diversidade que nos enriquece na convivência, no reconhecimento, no aprendizado, na valorização e no respeito a essas diferenças. Pelo entendimento de que todos são, a um só tempo, iguais e diferentes como seres humanos, estes projetos buscaram produzir nos estudantes empatia com o diferente e, com isso, reduzir condutas orientadas por preconceitos, medos e ódio ao outro, que dão origem a situações persistentes e generalizadas de conflitos, indisciplina e desrespeito no ambiente escolar e comunitário.

Assim, na educação infantil, os projetos buscaram construir com as crianças formas de percepção do eu inserido em um contexto social diverso, de modo que reconhecessem o outro, o diferente, como igual e, com isso, valorizar e respeitar toda e qualquer diferença existente na sociedade, sem hierarquizações. Estas ações, segundo os relatos analisados, foram desenvolvidas após os professores identificarem situações em que as crianças faziam comentários jocosos ou evitavam se relacionar com funcionários ou colegas por simplesmente considerá-los diferentes.

No ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, os projetos buscaram articular diversas ações com vistas a promover reflexões sobre os fatores que geram conflitos baseados na intolerância e discriminação às diferenças físicas, de gênero, de orientação sexual, de origem, de classe, entre outros atributos de diferenciação. O foco destes projetos foi diminuir a indisciplina, as tensões e as práticas discriminatórias por meio da formação em valores e oportunizar aos estudantes momentos para reflexões sobre a relação igualdade-diversidade, que propiciaram, segundo os relatos, pensar e repensar comportamentos para um agir orientado por princípios éticos, solidários, igualitários para o reconhecimento e respeito às diferenças.

Compreende-se que, nestes projetos, a EDH estaria relacionada com a formação de valores para o respeito à diversidade, enquanto forma de reconhecimento do outro como igual. É, portanto, pelo reconhecimento do direito à diferença que a educação deve pautar os direitos humanos em suas práticas.

4.2.2.1.2 Diversidade étnico-cultural

A dimensão sociocultural da diversidade compreende as diferentes identidades étnicas e culturais que caracterizam particularmente os grupos e as sociedades que compõem a humanidade, em aspectos como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, entre outros, abrangidos pelos direitos culturais enquanto parte integrante dos direitos humanos.

Considerando que manifestações de preconceitos em relação a imigrantes e migrantes, a grupos populares, a determinadas religiões e práticas culturais juvenis, junto com o não reconhecimento da diversidade cultural enquanto direito humano, são comuns nas escolas devido a imagens estereotipadas desses sujeitos socioculturais, 20 projetos promoveram ações para a valorização e o respeito às diferentes expressões culturais, presentes nas escolas e no território da cidade de São Paulo, como forma de reconhecimento do direito humano que as

pessoas têm à identidade e à autodeterminação cultural de povos e grupos sociais, em particular das minorias historicamente discriminadas e apartadas.

Tabela 9 – Diversidade étnico-cultural

DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	2	4	6
Ensino Fundamental I	4	2	6
Ensino Fundamental II	4	0	4
Ensino Fundamental I e II	1	1	2
Ensino Fundamental e EJA	1	0	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	1	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	12	8	20

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Os autores manifestaram, em seus relatos, preocupação com práticas de desrespeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades fundamentais, marcadas por visões etnocêntricas, sobretudo com relação a manifestações tradicionais da cultura popular brasileira, ao modo de vida de imigrantes (sul-americanos, africanos e asiáticos) e a certas práticas culturais juvenis (funk, hip-hop).

Nos projetos da educação infantil, foram desenvolvidas ações para o resgate e valorização de tradições orais e das memórias da infância de moradores do entorno da escola; para a compreensão da diversidade de práticas relacionadas às brincadeiras de crianças de outras partes do mundo; para a compreensão da diversidade de hábitos alimentares pela identificação, produção e degustação de tradições culinárias dos diversos estados brasileiros; para uma aproximação linguística e criação de vínculos entre famílias brasileiras e imigrantes; bem como integrar os moradores locais e as famílias de crianças imigrantes na escola.

No ensino fundamental, os relatos expuseram preocupações dos autores com a valorização da cultura popular brasileira, como forma de resistência à indústria cultural, bem como em promover o conhecimento, em perspectiva comparada e relativista, sobre os grupos étnicos e culturais e suas práticas no contexto urbano da cidade de São Paulo (grupos de migrantes e imigrantes, práticas do hip hop, entre outros) e de outros povos do mundo, como forma de evitar o etnocentrismo e a xenofobia.

O direito humano à liberdade religiosa foi tema específico de um projeto desenvolvido com turmas do ensino fundamental II. Na ocasião, o objetivo foi combater manifestações de intolerância religiosa por meio de pesquisa-ação das diferentes religiões professadas pelos

funcionários e professores da escola, o que permitiu desenvolver reflexões, em perspectiva relativista, sobre as religiões e práticas discriminatórias e de intolerância religiosa dentro e fora da escola.

Na EJA, o projeto identificado nesta temática buscou estruturar o currículo para abordar, de forma transversal, a diversidade étnica dos povos que formam o povo brasileiro a partir das diversas ondas de imigração, sobretudo as mais recentes, que envolvem sobretudo haitianos, bolivianos e sírios.

Dessa forma, a partir dos relatos analisados, compreende-se que a EDH estaria relacionada com a formação de valores para o respeito à identidade e aos direitos culturais, sobretudo de grupos historicamente marginalizados.

4.2.2.1.3 Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)

A diversidade foi abordada também a partir da dimensão étnico-racial, centrada na identidade negra, enquanto construção pessoal e social diversa elaborada pelos negros e negras brasileiros. Essa temática foi objeto de 26 projetos, majoritariamente fundamentados na Lei n.º 10.639/2003, que propuseram desenvolver a reflexão sobre o racismo e as desigualdades no Brasil, a valorização da história e da cultura da África e afro-brasileira, proporcionando aos estudantes relacionarem-se com outras formas de sociabilidade e o reconhecimento dos direitos e respeito à dignidade da pessoa negra.

Tabela 10 – Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro)

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL (SEGMENTO AFRO-BRASILEIRO)	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	4	5	9
Ensino Fundamental I	3	0	3
Ensino Fundamental II	2	0	2
Ensino Fundamental I e II	6	1	7
Ensino Fundamental e EJA	1	1	2
Ensino Médio	1	0	1
Educação de Jovens e Adultos	1	1	2
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	18	8	26

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, evidenciou-se que a motivação pela escolha desta abordagem deveu-se também a experiências vivenciadas pelos professores, sensíveis em perceber que já nesta etapa as crianças pequenas, embora não deliberadamente, apresentam representações

negativas sobre o negro, como em situações nas quais as crianças reagiam negativamente a elementos do universo infantil associados à negritude, como no caso de crianças, mesmo negras, recusarem-se a brincar com bonecas negras, ou, ainda, à não valorização da própria aparência de meninos e meninas negras (cabelo, cor de pele, cor da íris).

Assim, foram desenvolvidas ações didático-pedagógicas para valorizar a contribuição histórica, cultural e social deste segmento, como forma de fomentar práticas não preconceituosas e discriminatórias entre os bebês e as crianças pequenas, público-alvo destes projetos. As estratégias adotadas nas sequências didáticas enfatizaram o lúdico, as figuras de afeto e a perspectiva relativista a partir de elementos da capoeira, da confecção de bonecas abayomis, de brincadeiras e contação de histórias africanas, da apresentação de diferentes sociedades e povos africanos (seus modos de vida, hábitos alimentares, costumes, músicas, danças, moradias), gerando oportunidades nas quais se discutiu o valor de ser diferente, o problema do racismo e a importância do respeito ao outro.

Por seu turno, os relatos analisados de projetos desenvolvidos com turmas do ensino fundamental privilegiaram elementos constitutivos da diversidade cultural afro-brasileira como o samba e a tradição griô de história oral, como forma de preservação, valorização e resistência de práticas culturais marginalizadas. Da mesma forma, outros projetos abordaram as relações políticas e culturais contemporâneas Brasil-África, as danças populares tradicionais afro-brasileiras e da África, a capoeira, a arte, a moda, as práticas culturais juvenis afrodescendentes e a literatura afro-brasileira, ambos com o intuito de combater o racismo, valorizar a cultura e a identidade afro-brasileira e desenvolver a autoestima dos estudantes afrodescendentes. Por fim, houve também projetos que desenvolveram ações para além dos muros das escolas e envolveram moradores do entorno a partir de mostras culturais, palestras e encontros, nos quais foram discutidas as desigualdades e a violência étnico-racial.

Na educação de jovens e adultos, os projetos implementaram ações visando ao cumprimento da lei e à valorização da cultura e da história africana, problematizando as questões raciais sobre violência, desigualdades, economia criativa e cultura negra, sendo que um desses projetos realizou seminário abordando a condição do negro no Brasil e a educação.

Por fim, o projeto desenvolvido no ensino médio tratou das relações étnico-raciais, a partir da história e cultura africana, afro-brasileira e afro-americana. Os alunos brasileiros trocavam informações sobre esses temas com estudantes americanos e vice-versa, colocando em perspectiva comparada o processo de diáspora negra que ocorreu nos dois países.

Conclui-se que a EDH deve contribuir para uma formação em valores que provoque o reconhecimento e a valorização da cultura e da identidade negra e o respeito à diversidade étnico-racial do segmento negro no Brasil.

4.2.2.1.4 Diversidade étnico-racial (segmento indígena)

Os povos indígenas do Brasil também foram objeto de seis projetos. Fundamentados na Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, esses projetos abordaram a diversidade étnico-racial com relação ao segmento indígena, orientando suas ações para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem os estudantes quanto ao reconhecimento da identidade, valorização da cultura e respeito aos direitos e à dignidade dos povos indígenas.

Tabela 11 – Diversidade étnico-racial (segmento indígena)

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL (SEGMENTO INDÍGENA)	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	4	0	4
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	1	1
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	5	1	6

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, os projetos apresentaram conteúdos que escapavam à corriqueira comemoração do dia do índio e às representações consideradas pelos autores como estereotipadas e exóticas, oferecendo às crianças contato com as realidades vividas, os modos de vida, os hábitos e os costumes de grupos indígenas que vivem na cidade de São Paulo. Na mesma linha, outro comparou as formas de se viver em diferentes etnias indígenas a partir das moradias. Estes projetos procuraram evitar o estigma com relação ao pobre e ao índio.

No ensino fundamental e na EJA, por meio de oficinas dinâmicas e participativas com estudantes do 6º ao 9º ano, discutiu-se questões relacionadas à afirmação e proteção dos direitos dos povos indígenas, proporcionando o pensamento crítico sobre a formação étnica e cultural do povo brasileiro com ênfase na matriz indígena.

Assim, compreende-se que a EDH deve imbuir os estudantes do senso crítico e de valores necessários para que construam representações positivas sobre os povos indígenas, enquanto sujeitos de direitos na diversidade.

4.2.2.1.5 Pessoas com deficiência

A diversidade também abrange a dimensão física, sensorial e intelectual do ser humano, o que implica no reconhecimento de que as pessoas com deficiência são titulares de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais e, como tal, devem ser respeitadas em sua dignidade como pessoa humana.

No entanto, como é sabido, embora as políticas de inclusão educacional e acessibilidade para as pessoas com deficiência tenham propiciado avanços nos direitos de cidadania desse grupo, ainda é frequente as violações desses direitos, sobretudo por barreiras atitudinais marcadas por preconceito e discriminação nas escolas.

Assim sendo, sete projetos elencados nessa temática promoveram ações para desenvolver o respeito pela diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, independentemente de sua aparência, condição ou limitação funcional.

Tabela 12 – Pessoas com deficiência

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	3	0	3
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	1	1	2
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	1	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	5	2	7

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Estes projetos enfatizaram a formação em valores dos estudantes para promover maior consciência sobre as potencialidades e o alcance dos direitos humanos e liberdades fundamentais dos colegas que tinham alguma deficiência e, com isso, diminuir as barreiras atitudinais e relacionais existentes, que impedem a sua plena inclusão educacional.

Na educação infantil, os projetos tiveram como motivação a presença de crianças com algum tipo de deficiência nas turmas em que os professores lecionavam. Em dois casos, a

chegada de crianças com deficiência nas turmas demandou das professoras um trabalho de sensibilização com as outras crianças que facilitasse o seu acolhimento e aceitação. Em outro projeto, o autor identificou a necessidade de transformar atitudes não só das crianças, mas, também, de todos os envolvidos no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência (familiares, funcionários, professores, crianças).

No ensino fundamental, os projetos também focaram no desenvolvimento de ações de sensibilização da comunidade escolar para o respeito aos estudantes com deficiência. Um projeto tratou de organizar um evento com palestras, vivências e troca de experiências sobre o tema inclusão social. Outro envolveu estudantes do 9º ano na elaboração de trabalhos colaborativos autorais (TCA) sobre o tema, com o intuito de desenvolver compreensão sobre os direitos humanos a partir dos direitos das pessoas com deficiência. Por último, um grupo de estudantes, junto com professores, promoveu ações para sensibilizar a turma e, assim, promover um ambiente mais acolhedor e facilitar a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na educação de jovens e adultos, tratou-se de envolver uma estudante com deficiência na elaboração de um vídeo documentário sobre suas habilidades, apesar de suas limitações físicas, para subsidiar uma campanha de combate ao preconceito e, ao mesmo tempo, motivacional.

Estes projetos, portanto, trataram de desenvolver ações de sensibilização através da formação em valores da comunidade escolar para propiciar a aceitação, o respeito e o acolhimento aos estudantes com deficiência, reconhecendo-os como sujeitos de direitos na diversidade.

4.2.2.1.6 Diversidade socioeconômica

A diversidade envolve outro aspecto da condição humana que está na base das relações sociais e econômicas, a qual gera processos de diferenciação, estratificação e, por conseguinte, de preconceito e discriminação por atributos socioeconômicos. Não obstante todas as pessoas terem direitos sociais e econômicos que devam lhes assegurar um padrão de vida adequado e digno, tendo por base o ideal de justiça social e distributiva, a desigualdade socioeconômica persiste em larga escala no Brasil e constitui o cerne dos conflitos e de manifestações de preconceito e discriminação em todos os espaços sociais, sobretudo nas escolas.

A partir desta abordagem, um projeto, envolvendo turmas do ensino fundamental II, partiu do entendimento de que estudantes constituíam um grupo vulnerável socialmente e que,

por isso, sofriam com perseguições e agressões fundamentadas em suas condições de vida, que violavam seus direitos e liberdades fundamentais.

Tabela 13 – Diversidade socioeconômica

DIVERSIDADE SOCIOECONÔMICA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	1	0	1
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	1	0	1

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Para isso, as ações relatadas pelo autor visaram fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes com o lugar em que vivem, mediando a compreensão sobre o contexto histórico-social da região e desenvolvendo neles conhecimentos para uma atitude de resistência aos fatores insalubres e de degradação do ambiente em que vivem.

Entende-se que a educação em direitos humanos corresponde, neste caso, ao empoderamento dos estudantes por meio da conscientização sobre seus direitos econômicos e sociais e o lugar que ocupam no contexto da diversidade socioeconômica.

4.2.2.1.7 Diversidade geracional ou etária

Outro aspecto da diversidade diz respeito às diferenças geracionais e/ou etárias, que é dada pelas condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais, econômicas e culturais que diferenciam as pessoas idosas de outros segmentos sociais por conta do processo de envelhecimento e que os expõem a situações de riscos e vulnerabilidades, inclusive violência e maus-tratos. Por isso, sob a égide dos direitos humanos, envelhecimento é, hoje, entendido como um direito social, que deve ser garantido por todos os meios, inclusive por intermédio de ações educativas. Assim sendo, um projeto abordou essa temática com estudantes do ensino fundamental II:

Tabela 14 – Diversidade geracional ou etária

DIVERSIDADE GERACIONAL OU ETÁRIA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	1	0	1
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	1	0	1

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Partindo da observação de situações de desrespeito e descaso com pessoas idosas, manifestadas por estudantes do EF-II, o autor da proposta realizou ações de sensibilização e conscientização sobre o direito dos idosos de serem tratados de forma respeitosa, justa e digna, independentemente da sua idade, gênero, origem racial ou étnica, deficiência ou outra condição. As ações envolveram reflexões acerca das condições de saúde, transporte, habitação, sociabilidade, participação social, bem como aspectos biológicos, psicológicos, econômicos, sociais, culturais e existenciais que envolvem o processo de envelhecimento e as constantes violações de direitos que são infligidas às pessoas deste segmento da sociedade.

Assim sendo, a EDH envolve a formação em valores, necessários a orientar as percepções e o agir com respeito à dignidade das pessoas idosas, enquanto sujeitos de direitos na diversidade.

4.2.2.1.8 Diversidade de gênero e de orientação sexual

O conjunto de características psicológicas, sociais e culturais associadas à divisão masculino/feminino, que se realiza em meio às relações de poder e produção de desigualdades entre homens e mulheres, tem fundamentado o debate e as lutas em torno da ampliação e garantia de direitos protetivos e liberdades fundamentais, capazes de provocar mudanças na condição da mulher e de homossexuais na sociedade. Ato contínuo, a diversidade a partir das relações de gênero e orientação sexual foi abordada em oito projetos.

Tabela 15 – Diversidade de gênero e de orientação sexual

DIVERSIDADE DE GÊNERO E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	0	1
Ensino Fundamental I	3	0	3
Ensino Fundamental II	3	0	3
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	8	0	8

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

O foco destes projetos foi desenvolver ações para o enfrentamento de visões estereotipadas e preconceituosas que envolvem as relações de gênero nas escolas e que desigualam meninos e meninas, homens e mulheres no que tange à participação em atividades, brincadeiras, em grupos etc.

Na educação infantil, o projeto buscou desconstruir noções do tipo *"isto é de menino"*, *"aquilo é de menina"*, sensibilizando as crianças sobre a importância de participarem de brincadeiras e atividades, independentemente de serem atribuídas socialmente ao universo masculino (brincar com carrinho, com bola, escalada, por exemplo) ou feminino (brincar com bonecas, de fazer comida, manifestação de carinho e afeto, por exemplo), como forma de respeitarem e promoverem a igualdade de gênero e não agirem com preconceito e desrespeito.

No ensino fundamental I, os projetos buscaram problematizar as concepções sobre os papéis de gênero e as desigualdades de gênero a partir de situações que envolviam a prática de jogar videogame, tipicamente associado ao universo masculino e por constituir imagens depreciativas que desvalorizam a mulher, bem como sobre práticas relacionadas à cultura do movimento corporal na educação física, tipicamente associadas ao universo feminino que geram reações homofóbicas ou sexistas. Buscaram com isso favorecer e desenvolver atitudes de respeito pelas diferenças individuais, de apreço ao próprio corpo e de autoestima.

Com relação aos projetos desenvolvidos com turmas do ensino fundamental II, os assuntos focaram no desenvolvimento de ações e reflexões que incentivassem a autonomia e o protagonismo de alunas adolescentes a partir de questões como o papel da mulher na sociedade, violência sexual e doméstica, além de outros temas ligados à sexualidade e ao corpo. As propostas partiram da constatação de situações de violência e discriminação vividas pelas próprias alunas ou por outras adolescentes no Brasil e no mundo (como o notório caso da

estudante Malala) e procuraram, por meio do estudo de diversas linguagens, desenvolver senso crítico, autoestima, empoderamento e condutas éticas focadas na valorização da mulher e mudança nas condições de ser menina nas escolas.

Por fim, o projeto desenvolvido com turmas da educação de jovens e adultos surgiu a partir da constatação de um problema na escola (uma estudante transexual que utilizava o banheiro feminino). A partir dessa situação, organizaram-se ações para discutir e debater a questão da diversidade de gênero na expectativa de reduzir manifestações homofóbicas e intolerantes dos alunos da EJA.

Compreende-se que a EDH deve educar em valores que permitam essas relações serem mais igualitárias e de respeito às diferenças de gênero e de orientação sexual.

4.2.2.2 Educação

O direito humano à educação foi objeto de 66 projetos, nos quais se verificou, por parte dos autores dos relatos, ênfase no desenvolvimento de soluções didático-pedagógicas às demandas apresentadas pelos estudantes como, por exemplo, ações para o fomento à fruição cultural, à inclusão educacional, ao desenvolvimento de habilidades artísticas, comunicacionais, leitoras e escritoras, bem como tornar a escola um espaço de reflexão a partir da organização de palestras, seminários e outros eventos para tratar de direitos humanos e educação. Tais projetos, portanto, tinham por meta promover e garantir o direito à educação dos estudantes, por meio de ações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Tabela 16 – Educação

EDUCAÇÃO	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Acesso à produção e fruição da cultura	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Ações para inclusão educacional	9	1	5	4	0	0	11	0	30
Desenvolvimento de habilidades artísticas	1	3	6	4	0	0	0	0	14
Desenvolvimento de habilidades comunicacionais	0	1	4	1	0	0	0	0	6
Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora	1	1	1	2	1	0	4	0	10
Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os Direitos Humanos	0	0	0	1	0	0	3	0	4
TOTAL	11	6	16	12	2	0	19	0	66

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.2.1 Acesso à produção e fruição cultural

Dois projetos nessa linha desenvolveram ações para possibilitar aos estudantes do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos usufruírem de espaços e dos bens culturais produzidos na cidade de São Paulo.

Os autores dos projetos constataram que os estudantes não frequentavam exposições, teatro, dança e outros espaços de cultura, pela ausência destes espaços em seus bairros e, por isso, realizaram passeios e visitas para, a um só tempo, incentivá-los a desenvolverem esses hábitos e se apropriarem desses lugares como um direito que possuíam de cidadania. Ou seja, são projetos que entendem que os estudantes têm direito à cultura, à cidade e que tais direitos estão vinculados à noção de uma educação de qualidade, devendo, portanto, ser garantidos por meio de ações pedagógicas.

Tabela 17 – Acesso à produção e fruição cultural

ACESSO À PRODUÇÃO E FRUIÇÃO CULTURAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	1	0	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	2	0	2

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na medida em que frequentassem e se apropriassem desses espaços, os adolescentes, jovens e adultos se perceberiam como sujeitos de direitos e, por conseguinte, passariam a agir criticamente e a exigir das autoridades públicas políticas de cultura para seus bairros.

Desse modo, pode-se dizer que a EDH tem na demanda desses coletivos por acesso à produção e à fruição cultural, vinculadas à educação de qualidade, seu objeto e razão de ser.

4.2.2.2.2 Ações para inclusão educacional

A criação de ações inclusivas como forma de promover o direito humano à educação foi objeto de 30 projetos, que se caracterizaram em garantir os direitos educacionais por meio de soluções pedagógicas às necessidades de estudantes com alguma deficiência ou que se encontravam em situação de vulnerabilidade e risco social, matriculados em classe hospitalar,

imigrantes, entre outros que estivessem, segundo o entendimento dos autores, em situação de marginalização ou exclusão educacional.

Tabela 18 – Ações para inclusão educacional

AÇÕES PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	5	4	9
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	3	2	5
Ensino Fundamental I e II	2	2	4
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	9	2	11
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	20	10	30

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, a maioria dos projetos desenvolveu ações para incentivar o envolvimento das famílias no processo de inclusão educacional de seus filhos. Neste sentido, houve projeto que trabalhou a integração linguística e cultural de famílias imigrantes à comunidade educativa; que promoveu reflexões acerca da importância do papel dos pais como parceiros da escola na formação dos valores humanos positivos das crianças; que criou uma biblioteca circulante para estimular a leitura dos pais para as crianças a partir do empréstimo de livros da escola; que organizou a produção autoral das crianças por meio de portfólios para que suas expressões passassem a ser valorizadas e reconhecidas pelas famílias; que orientou os pais para facilitarem o acolhimento e a adaptação de bebês; bem como projeto que orientou famílias de crianças com deficiência para ajudarem no processo de inclusão educacional, que desenvolveu metodologias para o atendimento e o aprendizado de crianças cegas e que mobilizou famílias para frequentarem a escola com o apoio de parcerias com ONGs.

No ensino fundamental, os projetos consistiram na oferta de ensino bilíngue e atender a demanda de estudantes surdos, na realização de adaptações curriculares e metodológicas para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e na sala de informática educativa, na organização de um grupo de professores para dar acolhimento e apoio aos alunos considerados altamente indisciplinados, na oferta de acesso às TICs a estudantes de classe hospitalar e no envolvimento de famílias de alunos com dificuldades de aprendizado ou comportamentos inadequados no processo de aprendizado de seus filhos.

Os projetos da EJA implementaram ações como adaptações ao currículo com ênfase na pedagogia por projetos e oferta de curso de qualificação profissional para evitar a evasão

escolar, realização de encontros de terapia comunitária para estimular os alunos que evadem por motivos de vergonha e baixa autoestima e disponibilização dos recursos de informática da escola para inclusão digital dos parentes dos alunos.

Ato contínuo, na linha da educação especial, houve projetos para adaptar o currículo e desenvolver metodologias adequadas à educação de jovens e adultos com deficiência, uso de tecnologias assistivas, ações para promover a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, desenvolver habilidade leitora e escritora em estudantes com deficiência por meio de TICs, usar o xadrez como metodologia de aprendizagem e facilitação da convivência entre os alunos com e sem deficiência.

Frente ao exposto, entende-se que a EDH estaria aqui concebida como ações de inclusão que garantissem o direito à educação de estudantes em situação de risco ou exclusão socioeducacional.

4.2.2.2.3 Desenvolvimento de habilidades artísticas

O direito humano à educação foi abordado, também, por meio do desenvolvimento de habilidades artísticas, ou seja, o direito que os estudantes têm de se apropriarem da linguagem das artes a partir de uma educação de qualidade, sendo tal enfoque objeto de 14 projetos que oportunizaram às crianças e adolescentes iniciação à música, à dança, às artes cênicas, visuais, entre outras expressões artísticas.

Tabela 19 – Desenvolvimento de habilidades artísticas

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ARTÍSTICAS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	0	1
Ensino Fundamental I	3	0	3
Ensino Fundamental II	6	0	6
Ensino Fundamental I e II	1	3	4
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	11	3	14

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, a professora desenvolveu sequências didáticas com fins de musicalização das crianças a partir da pesquisa e seleção de músicas que os pais gostavam na infância. No ensino fundamental, os projetos desenvolveram metodologias que favoreceram o

aprendizado das linguagens artísticas por meio da realização de peças teatrais, da produção artística a partir de contos tradicionais brasileiros, de práticas circenses na educação física, do grafite como forma de integração da comunidade escolar e valorização de práticas artísticas de rua, da produção poética e realização de saraus, do ensino do ballet, da música e do audiovisual.

Assim sendo, a EDH pode ser compreendida aqui como a promoção do direito das crianças e adolescentes de se apropriarem e de se expressarem na linguagem artística enquanto um direito humano, o que deve ser garantido por meio de uma educação de qualidade.

4.2.2.2.4 Desenvolvimento de habilidades comunicacionais

Outros seis projetos propiciaram aos estudantes desenvolverem suas habilidades comunicacionais para participarem ativamente da sociedade da informação, capacitando-os a utilizarem tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares).

Tabela 20 – Desenvolvimento de habilidades comunicacionais

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICACIONAIS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	3	1	4
Ensino Fundamental I e II	1	0	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	5	1	6

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

As ações desenvolvidas nesses projetos envolveram os estudantes no desenvolvimento de blogs, rádios, jornais e revistas, de modo que estimulassem a reflexão a partir da produção autoral e difusão de conteúdos sobre situações cotidianas da escola e do entorno escolar, incluindo entre tais ações a cobertura de um evento sobre a Ditadura Militar.

Compreende-se que a EDH deve contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para viverem em uma sociedade cada vez mais comunicativa e informacional, enquanto um direito humano que os assiste.

4.2.2.2.5 Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora

Aprender a ler e a escrever é um dos pilares fundamentais do direito humano à educação e foi objeto de 10 projetos que, por meio de metodologias de ensino, ofereceram aos estudantes situações de aprendizagem para o desenvolvimento de suas habilidades e competências leitoras e escritoras.

Tabela 21 – Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORA E ESCRITORA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	0	1
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	1	0	1
Ensino Fundamental I e II	1	1	2
Ensino Fundamental e EJA	0	1	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	4	0	4
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	8	2	10

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, a ênfase foi dada ao estímulo ao hábito de leitura de crianças pequenas. Na EJA, o alvo foi o processo de alfabetização, por meio de metodologias variadas que se valeram de recursos informáticos, produção de telejornal, audiovisual, entre outros. No ensino fundamental, as ações procuraram estimular os hábitos de leitura e de escrita, não só dos estudantes, mas de seus familiares e de moradores do entorno, por meio de metodologias participativas, produção audiovisual, incentivo a troca de livros, entre outros. A EDH passa, portanto, por uma educação de qualidade que garanta aos estudantes o direito a ler e escrever.

4.2.2.2.6 Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os direitos humanos

Por fim, quatro projetos foram concebidos na chave do direito à educação a partir do resgate da função social da escola enquanto espaço de reflexão e mediação do conhecimento para toda a população.

Tabela 22 – Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os direitos humanos

ORGANIZAÇÃO DE PALESTRAS, SEMINÁRIOS E OUTROS EVENTOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	1	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	2	3
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	1	3	4

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Assim sendo, tais projetos promoveram a organização de palestras, seminários e outros eventos para tratar de diversos assuntos relacionados aos direitos humanos, abertos não só à comunidade escolar, mas à participação de interessados em geral. Para isso, estabeleceram parcerias com entidades da sociedade civil, instituições de ensino superior, poder público, bem como envolveram especialistas, profissionais da área do direito e da justiça, lideranças de movimentos sociais, entre outros atores sociais. A escola, aqui, torna-se o espaço privilegiado para a EDH dos estudantes e da população, enquanto direito à educação de todos.

4.2.2.3 Cultura de paz

O desenvolvimento de uma cultura de paz, no sentido de estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação, foi objeto de 58 projetos, distribuídos entre a educação infantil (4 projetos) e o ensino fundamental (54 projetos).

Estes projetos ressaltaram o direito humano à vida, à liberdade e o respeito à dignidade humana como forma de produzir um ambiente de convivência pacífica e livre de práticas violentas nas escolas, além de inspirar condutas éticas e solidárias para a resolução pacífica de conflitos. Assim sendo, buscaram desenvolver ações para a educação em valores para a paz e a ação ética e solidária, a mediação pacífica de conflitos, a promoção da boa convivência no ambiente escolar e o combate a toda e qualquer forma de violência, sobretudo à violência de gênero, ao imigrante e às práticas de *bullying*.

Tabela 23 – Cultura de paz

CULTURA DE PAZ	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária	0	2	7	4	0	0	0	0	13
Mediação pacífica de conflitos	0	0	3	3	0	0	0	0	6
Promoção da boa convivência no ambiente escolar	4	8	6	3	2	0	0	0	23
Combater a violência de gênero	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Combater a violência contra imigrantes	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Combater práticas de <i>bullying</i>	0	1	3	3	0	0	0	0	7
Combater toda e qualquer forma de violência	0	0	2	5	0	0	0	0	7
TOTAL	4	11	21	19	3	0	0	0	58

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.3.1 Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária

Os projetos que desenvolveram ações com ênfase na educação em valores para a paz e a ação ética e solidária abordaram, fundamentalmente, a difusão de valores como a ética e a solidariedade que, segundo os autores, devem orientar as condutas dos indivíduos em uma sociedade que se deseja pacífica e democrática.

Tabela 24 – Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária

EDUCAÇÃO EM VALORES PARA A PAZ E A AÇÃO ÉTICA E SOLIDÁRIA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	1	1	2
Ensino Fundamental II	7	0	7
Ensino Fundamental I e II	3	1	4
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	11	2	13

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Ao todo foram 13 projetos, todos desenvolvidos com turmas do ensino fundamental, cujas estratégias consistiram em sequências didáticas com conteúdos relacionados aos princípios e ao processo histórico de construção dos direitos humanos e à valorização de trajetórias políticas de personalidades internacionais relevantes na luta por direitos e exemplos de condutas éticas e solidárias, bem como utilização de técnicas teatrais em dinâmicas, oficinas

e palestras, produção de curta metragem a partir das percepções dos estudantes sobre o que é ética, solidariedade, criação de páginas na internet para divulgar ações e difundir valores como solidariedade, humildade e respeito ao outro, entre outros.

A EDH deve, portanto, difundir valores que orientem condutas éticas, solidárias e pacíficas na escola e na sociedade, garantindo assim a proteção e promoção de uma cultura de paz.

4.2.2.3.2 Promoção da boa convivência no ambiente escolar

Na perspectiva de criar um ambiente que propicie a convivência pacífica entre os grupos diferentes e melhorar as interações e os relacionamentos entre alunos, professores e funcionários das escolas, 23 projetos promoveram ações para incentivar a boa convivência no ambiente escolar.

Tabela 25 – Promoção da boa convivência no ambiente escolar

PROMOÇÃO DA BOA CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	2	2	4
Ensino Fundamental I	8	0	8
Ensino Fundamental II	6	0	6
Ensino Fundamental I e II	1	2	3
Ensino Fundamental e EJA	2	0	2
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	19	4	23

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, os projetos buscaram desenvolver a afetividade, a empatia e a conscientização das crianças sobre direitos e responsabilidades para com o espaço escolar e público como forma de melhorar a convivência e promover comportamentos positivos. No ensino fundamental, tais projetos enfatizaram a necessidade de melhorar as interações e os relacionamentos entre alunos, professores e funcionários das escolas, promover a conservação do patrimônio escolar e reduzir a incidência de situações de desrespeitos, conflitos e comportamentos agressivos.

Desse modo, compreende-se que a EDH deve imbuir os estudantes de valores que propiciem um ambiente escolar favorável à boa e pacífica convivência.

4.2.2.3.3 *Mediação pacífica de conflitos*

Já os projetos que implementaram nas escolas metodologias para a resolução de conflitos de forma pacífica e, com isso, criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal, interpessoal, ambiental, intergrupar, nacional e internacional) foram desenvolvidos com turmas apenas do ensino fundamental.

Tabela 26 – Mediação pacífica de conflitos

MEDIAÇÃO PACÍFICA DE CONFLITOS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	2	1	3
Ensino Fundamental I e II	2	1	3
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	4	2	6

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Tais projetos buscaram influir nas práticas docentes e na formulação dos projetos político-pedagógicos para criar espaços de diálogos que promovessem a resolução pacífica de conflitos e a educação em valores para a paz, sendo este o objeto da EDH.

4.2.2.3.4 *Combater toda e qualquer forma de violência*

O problema da violência, independentemente de sua forma, natureza, tipo ou vítima a quem é dirigida, constitui uma das principais formas de violação dos direitos humanos, sendo tal abordagem objeto de sete projetos desenvolvidos com turmas do ensino fundamental.

Nestes projetos, os autores enfatizaram a necessidade de sensibilizar e estimular a reflexão sobre como a violência resulta de fatores culturais e sociais e, portanto, passíveis de serem evitados. As estratégias foram variadas, envolvendo a orientação de pesquisa para a produção de trabalhos coletivos autorais sobre a violência e os direitos humanos, ações de educomunicação para discutir a questão da indisciplina e da violência a partir da perspectiva dos alunos, debates a partir de filmes que retratam situações de violência, entre outros. Por seu turno, a EDH deve contribuir para coibir qualquer forma de violência.

Tabela 27 – Combater toda e qualquer forma de violência

COMBATER TODA E QUALQUER FORMA DE VIOLÊNCIA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	4	1	5
Ensino Fundamental I e II	2	0	2
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	6	1	7

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.3.5 Combater a violência de gênero

A violência contra mulheres, compreendida como uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física, foi abordada em um projeto, desenvolvido com turmas da educação de jovens e adultos.

Tabela 28 – Combater a violência de gênero

COMBATER A VIOLÊNCIA DE GÊNERO	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	1	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	0	1	1

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

A ênfase foi pela sensibilização e conscientização dos estudantes sobre situações cotidianas que, embora violentas, não são assim consideradas por muitas pessoas (naturalização da violência), como o assédio sexual na escola e no transporte público, entre outras.

Cabe à EDH provocar mudanças nas atitudes e valores que conduzem a práticas violentas contra as mulheres e, assim, protegê-las em seus direitos fundamentais.

4.2.2.3.6 Combater a violência contra imigrantes

O combate à intimidação, racismo e outras formas de violência contra estudantes imigrantes e refugiados e suas famílias foi objeto de um projeto desenvolvido com turmas do ensino fundamental.

Tabela 29 – Combater a violência contra imigrantes

COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA IMIGRANTES	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	1	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	0	1	1

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Neste projeto, desenvolveram-se ações para diminuir a discriminação em relação aos estudantes imigrantes, envolvendo o levantamento de dados acerca das percepções sobre a violência sofrida por alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, cujos dados subsidiaram a realização de ações para o empoderamento desses grupos na escola. Assim, compreende-se que a EDH deve contribuir com a formação em valores e o empoderamento de grupos imigrantes vítimas de violência.

4.2.2.3.7 Combater práticas de bullying

Sete projetos foram elaborados a partir da identificação de práticas de intimidação persistente e sistemática envolvendo atos de humilhação ou discriminação (ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros) infligidas por estudantes a outros estudantes. A essas situações, os autores dos projetos denominaram de *bullying*, entendendo como uma forma de violência específica engendrada nas relações escolares e que, por isso, cabe à escola resolver esses problemas.

Estes projetos foram desenvolvidos com turmas do ensino fundamental e ressaltaram que tais práticas eram dirigidas a estudantes negros, imigrantes e obesos. As estratégias foram bem diversificadas, como um que refletiu sobre o problema a partir da elaboração de fanzines

com mangás; outros que partiram de um resgate histórico sobre o holocausto judeu para trabalhar a noção de tolerância como forma de enfrentamento do *bullying*; entre outros, todos visando propiciar aos estudantes perceberem o sofrimento que tais práticas causam às vítimas e, por conseguinte, a correspondente violação de seus direitos fundamentais.

Tabela 30 – Combater práticas de *bullying*

COMBATER PRÁTICAS DE <i>BULLYING</i>	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	3	0	3
Ensino Fundamental I e II	3	0	3
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	7	0	7

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

A EDH deve, portanto, contribuir para coibir práticas de *bullying*, protegendo, assim, os direitos de quem sofre esse tipo de violência.

4.2.2.4 Protagonismo infanto-juvenil

Para alguns profissionais da educação, a EDH deve fomentar o protagonismo infanto-juvenil, entendido como uma forma de envolvimento ativo de crianças, adolescentes e jovens na escola e/ou sociedade que possibilite, enquanto agentes de direitos humanos, defender e assegurar seus direitos, propor soluções para os problemas da sua escola, do seu bairro e da sociedade, agindo com autonomia, ética e solidariedade.

Assim, 26 projetos desenvolveram ações que buscaram incentivar o voluntariado, melhorar a qualidade de vida no bairro, fortalecer a identidade local e a participação na vida escolar e comunitária, bem como mobilizar os estudantes por meio da educomunicação:

Tabela 31 – Protagonismo infanto-juvenil

PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Ações de educomunicação para a mobilização estudantil	1	0	3	5	0	0	0	0	9
Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro	0	0	6	1	0	0	0	0	7
Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária	2	1	1	3	1	0	0	0	8
Incentivo ao voluntariado	0	0	0	1	0	0	1	0	2
TOTAL	3	1	10	10	1	0	1	0	26

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.4.1 Incentivo ao voluntariado

Esta linha de ação corresponde a projetos que buscaram envolver os alunos em ações de voluntariado, enquanto forma de exercício da cidadania ativa.

Tabela 32 – Incentivo ao voluntariado

INCENTIVO AO VOLUNTARIADO	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	1	0	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	2	0	2

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

No ensino fundamental foi registrado um projeto que envolveu estudantes do ensino fundamental I e II e consistiu em incentivar estudantes de ciclos avançados a ajudarem outros estudantes de ciclos iniciais com deficiências ou dificuldade de aprendizagem.

Quanto ao projeto da EJA, promoveu-se ações de sensibilização à doação de sangue, enquanto atitude cidadã, de preocupação com o outro, de modo que, ao incentivar os alunos jovens e adultos a doarem sangue, o professor estaria contribuindo com a formação de uma consciência cidadã.

Frente a isso, compreende-se que a aprendizagem sobre os direitos humanos estaria na própria ação solidária em ajudar aquele que precisa de ajuda.

4.2.2.4.2 Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro

Sete projetos buscaram sensibilizar e mobilizar os estudantes para identificação dos problemas e das potencialidades existentes no entorno da escola e, com isso, contribuíssem com a formulação de soluções para a melhoria da qualidade de vida, em conjunto com moradores, lideranças comunitárias e organizações da sociedade civil organizada.

Tabela 33 – Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro

AÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA NO BAIRRO	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	6	0	6
Ensino Fundamental I e II	0	1	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	6	1	7

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Tais projetos defendem que esse processo de envolvimento e engajamento das crianças e adolescentes em questões relacionadas ao direito à cidade, as tornariam mais críticas, participativas e reivindicativas de seus direitos à qualidade de vida.

A EDH deveria, portanto, contribuir para que os estudantes agissem em prol dos direitos à cidade.

4.2.2.4.3 Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária

Em outra linha de ação relacionada ao protagonismo infanto-juvenil, nove projetos envolveram os estudantes, comunidade escolar, familiares e moradores do entorno em ações que contribuíssem para o fortalecimento do sentido de pertencimento e identificação local e, com isso, estimular a participação na vida escolar e comunitária.

Tais projetos consistiram em ações de integração da escola com seu entorno, tendo como premissa o envolvimento ativo dos estudantes. Assim, na educação infantil, foram desenvolvidas ações para que as crianças se apropriassem de espaços públicos no entorno da escola, levando-as a refletirem sobre o direito que têm de estar em uma praça e em um parque

e lá se apropriarem do espaço para brincar, relacionar-se. Outro projeto desenvolveu ações para estreitar os vínculos entre família e escola e, com isso, promover melhorias do espaço interno e externo da escola, aumentando o sentido de pertencimento, preservação e valorização do patrimônio coletivo.

Tabela 34 – Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária

AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE LOCAL E PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR E COMUNITÁRIA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	1	2
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	0	1	1
Ensino Fundamental I e II	0	3	3
Ensino Fundamental e EJA	0	1	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	2	6	8

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

No ensino fundamental, alguns projetos promoveram a valorização das memórias dos moradores locais na reconstrução da história de ocupação e desenvolvimento dos bairros, das lutas por direitos e melhorias urbanísticas, por meio da implementação de Centros de Memória. Outros realizaram ações para alteração do nome da escola, criação de painel artístico com as histórias do bairro, ampliação da participação dos moradores e a convivência no espaço escolar, mobilizando estudantes, familiares e comunidade para o compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências, como forma de fortalecimento da identidade social.

A EDH, portanto, deve contribuir com o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária.

4.2.2.4.4 Ações de educomunicação para a mobilização estudantil

Por fim, o protagonismo infanto-juvenil foi estimulado também por meio de ações de educomunicação que buscaram, em geral, mobilizar os estudantes em projetos de pesquisa e produção autoral de conteúdos comunicacionais capazes de gerar reflexões sobre problemas e situações vivenciadas pelos estudantes e moradores do entorno da escola e, com isso, influir sobre processos e decisões de políticas públicas, difundir conhecimentos sobre ética e cidadania, criar pontes entre os estudantes e os moradores em temas como violência, consumismo, desigualdades, cultura e diversidade local, entre outros.

Tabela 35 – Ações de educomunicação para a mobilização estudantil

AÇÕES DE EDUCOMUNICAÇÃO PARA A MOBILIZAÇÃO ESTUDANTIL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	0	1
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	3	0	3
Ensino Fundamental I e II	4	1	5
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	8	1	9

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Compreende-se que tais ações contribuiriam para o desenvolvimento de práticas de cidadania ativa e, conseqüentemente, contemplariam os direitos humanos em sua formação.

4.2.2.5 Meio ambiente

O direito humano ao meio ambiente foi objeto de 26 projetos, cujas abordagens, baseadas nas práticas da educação ambiental, buscaram desenvolver não só a conscientização das problemáticas que envolvem os direitos humanos em suas relações com o meio ambiente, mas estimular a ação, individual e coletiva, para a preservação e a sustentabilidade.

Assim, na inter-relação entre direitos humanos e meio ambiente, incumbiria à EDH, segundo os autores dos relatos, contribuir com o desenvolvimento de comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental, sensibilizar para questões ambientais e estimular o protagonismo ambiental.

Tabela 36 – Meio ambiente

MEIO AMBIENTE	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental	2	1	2	7	1	0	0	0	13
Sensibilização para questões ambientais	4	1	2	1	0	0	0	0	8
Estímulo ao protagonismo ambiental	1	0	2	2	0	0	0	0	5
TOTAL	7	2	6	10	1	0	0	0	26

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.5.1 Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental

Uma das perspectivas para abordagem dessa temática, segundo os relatos analisados, partiu da necessidade de se garantir o direito ao meio ambiente equilibrado por intermédio de uma formação em valores que oriente um modo de agir ético e ambientalmente sustentável, com vistas à preservação ambiental.

Tabela 37 – Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental

DESENVOLVER COMPORTAMENTOS ÉTICOS E SUSTENTÁVEIS PARA A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	1	2
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	2	0	2
Ensino Fundamental I e II	6	1	7
Ensino Fundamental e EJA	1	0	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	11	2	13

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Estes projetos trataram de conscientizar os estudantes sobre a importância de tratarem bem os animais domésticos e silvestres e de conscientizar sobre hábitos de consumo sustentável e o combate ao desperdício, tanto para preservação da água quanto para diminuição da produção e do manejo inadequado de lixo.

A EDH deve, segundo estes relatos, garantir que os indivíduos orientem suas condutas para práticas sustentáveis, a bem da garantia dos direitos a um ambiente ecologicamente equilibrado.

4.2.2.5.2 Sensibilização para questões ambientais

Outra perspectiva adotada por alguns projetos tratou de informar e esclarecer os estudantes sobre a problemática ambiental e seus desdobramentos políticos, econômicos, sociais e culturais, introduzindo-os no debate de um modelo de sociedade mais sustentável, indispensável para se exercer a cidadania. Assim sendo, foram desenvolvidos oito projetos.

Tabela 38 – Sensibilização para questões ambientais

SENSIBILIZAÇÃO PARA QUESTÕES AMBIENTAIS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	3	4
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	1	1	2
Ensino Fundamental I e II	1	0	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	4	4	8

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, dois projetos tiveram a iniciativa de sensibilizar as crianças por meio do plantio de hortas e outros dois projetos promoveram ações de sensibilização a partir da qualificação docente em teoria e prática da educação ambiental, no intuito de difundir uma cultura ambiental nas escolas.

No ensino fundamental, dois projetos buscaram sensibilizar os estudantes sobre questões ambientais do bairro por meio de ensaios fotográficos e de pesquisa-ação. Outro propôs tratar dos impactos humanos sobre o meio ambiente a partir da interação com estudantes de outros países, na esteira do evento internacional “Rio+20”. Por fim, um último projeto provocou reflexões a partir da projeção de filmes, leitura de textos e discussões, além de estimular a produção autoral dos alunos sobre temas ambientais.

Desse modo, compreende-se que a EDH, para a garantia dos direitos ambientais, deve imbuir os estudantes do interesse e da criticidade com relação às questões ambientais.

4.2.2.5.3 Estímulo ao protagonismo ambiental

Por fim, outra abordagem dos direitos humanos ao meio ambiente enfatizou a necessidade de estimular a participação ativa dos estudantes, familiares e moradores na melhoria da qualidade ambiental da cidade, a partir de ações concretas para identificação dos problemas ambientais do entorno das escolas e suas possíveis soluções. São, portanto, ações que visaram o desenvolvimento de valores preservacionistas por meio da mobilização e da intervenção no espaço público degradado, com fins de melhoria ambiental e de promoção da cidadania ativa. Ao todo, foram desenvolvidos cinco projetos.

Tabela 39 – Estímulo ao protagonismo ambiental

ESTÍMULO AO PROTAGONISMO AMBIENTAL	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	1	0	1
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	2	0	2
Ensino Fundamental I e II	0	2	2
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	3	2	5

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, o projeto buscou envolver as crianças e seus familiares em uma ação de recuperação e requalificação ambiental do entorno da escola, que na ocasião era extremamente sujo e degradado.

No ensino fundamental, por sua vez, um projeto buscou mobilizar a população para as questões ambientais e para a preocupação com o meio ambiente e busca de melhoria da qualidade de vida, a partir de um amplo projeto que envolveu a escola, entidades e o poder público para a melhoria ambiental, das condições urbanas e de vida da população da escola e de seu entorno. Propôs ações participativas, nas quais os estudantes foram considerados parte ativa do processo. Outro projeto instituiu um fórum de direitos humanos e meio ambiente como um espaço de discussão permanente dos problemas relacionados aos direitos humanos e ambientais na comunidade e que tem nos estudantes um dos atores centrais na formulação de soluções aos problemas identificados no bairro. Um terceiro projeto, por meio de pesquisa e da produção audiovisual de um documentário, buscou identificar e apresentar soluções para os problemas ambientais do bairro e, com isso, influir sobre as tomadas de decisões das autoridades públicas locais, envolvendo os estudantes diretamente nesse processo. Por fim, o quarto projeto buscou mobilizar os estudantes e comunidade do entorno da escola quanto aos problemas ambientais dos rios próximos à escola.

Tais projetos concebem a EDH como matriz formadora e mobilizadora de sujeitos atuantes e participativos para a garantia do direito humano ao meio ambiente.

4.2.2.6 Saúde

Promover o reconhecimento dos direitos humanos à saúde foi objetivo de 13 projetos que tiveram como escopo o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis e a saúde sexual e reprodutiva das mulheres.

Tabela 40 – Saúde

SAÚDE	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Promoção de hábitos alimentares saudáveis	5	2	0	3	0	0	0	0	10
Saúde sexual e reprodutiva	0	0	3	0	0	0	0	0	3
TOTAL	5	2	3	3	0	0	0	0	13

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.6.1 Promoção de hábitos alimentares saudáveis

A educação alimentar e nutricional (EAN), enquanto estratégia para a promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas, foi objeto de 12 projetos que envolveram um conjunto de ações para se alcançar a segurança alimentar e nutricional (SAN) e para garantir o direito humano à alimentação adequada (DHAA). Nestes projetos, distribuídos entre a educação infantil (5) e o ensino fundamental (7), as ações centraram-se na difusão de práticas alimentares saudáveis, sobretudo pelo plantio e cultivo de hortas nas escolas.

Tabela 41 – Promoção de hábitos alimentares saudáveis

PROMOÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	2	3	5
Ensino Fundamental I	2	0	2
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	1	2	3
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	5	5	10

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Assim sendo, tanto os relatos da educação infantil quanto do ensino fundamental mostraram que a preocupação se centrou no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis e na orientação nutricional como um direito humano das crianças pequenas. Estes projetos tiveram como base princípios teórico-metodológicos da educação alimentar e nutricional, resultando em atividades pedagógicas que despertassem a curiosidade e o interesse das crianças em conhecerem novos alimentos e preparações mais saudáveis, com vistas a desenvolverem novos hábitos alimentares. As estratégias adotadas envolveram ações ativas, lúdicas e interativas como plantio e cultivo de horta, preparação de alimentos, reaproveitamento e

combate ao desperdício, propiciando momentos e vivências para a aprendizagem de conhecimentos sobre nutrição e o valor nutricional dos alimentos.

É, pois, função da EDH formar as pessoas para desenvolverem hábitos de alimentação saudável enquanto direito humano a uma vida saudável.

4.2.2.6.2 Saúde sexual e reprodutiva

Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos, enquanto direitos fundamentais inerentes à condição de pessoa, foram objeto de três projetos.

Tabela 42 – Saúde sexual e reprodutiva

SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	2	0	2
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	3	0	3

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Destes, um foi desenvolvido com turmas da educação de jovens e adultos, direcionado a informar os estudantes com deficiência auditiva sobre problemas relacionados a questões de gênero, sexualidade, sexo seguro para prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e aids.

Da mesma forma, outros dois projetos, desenvolvidos com turmas do ensino fundamental II, mais especificamente com estudantes do 9º ano, abordou esses mesmos assuntos, orientando-os acerca de seus direitos sexuais e reprodutivos e sobre como agir na prevenção de doenças e gravidez precoce.

A EDH é entendida, aqui, como meio para a formação de sujeitos cômicos de seus direitos à saúde, sexuais e reprodutivos.

4.2.2.7 Governo

O direito humano de viver em uma sociedade democrática, de ter liberdade de voto, de opinião política, de reunião e de associação pacíficas para defender seus interesses individuais

ou coletivos, de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, bem como do direito à proteção contra tortura e prisão arbitrária, que constituem o rol de direitos políticos, foi objeto de 18 projetos.

Estes projetos trataram de implementar mecanismos de gestão democrática para a participação ativa de estudantes e familiares nas escolas, de propiciar experiência e vivências em práticas democráticas como a criação de assembleias, por exemplo, e de ressaltar a importância e a valorização das instituições democráticas brasileiras para a consolidação dos direitos humanos.

Tabela 43 – Governo

GOVERNO	Educação Infantil	Ensino Fundamental				Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Escolar Indígena	TOTAL
		EF I	EF II	EF I e II	EF e EJA				
Ditadura no Brasil (1964-1985)	1	0	6	1	0	0	1	0	9
Gestão democrática da escola	0	0	0	2	0	0	0	1	3
Vivências democráticas	3	1	1	0	0	0	0	0	5
Instituições democráticas brasileiras	0	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	4	2	7	3	0	0	1	1	18

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

4.2.2.7.1 Ditadura no Brasil (1964-1985)

O regime militar, que perdurou no Brasil entre 1964 e 1985, e as violações de direitos políticos, civis e de práticas de tortura impetradas pelo Estado nesse período foram objeto de nove projetos.

Tabela 44 – Ditadura no Brasil (1964-1985)

DITADURA NO BRASIL (1964-1985)	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	1	1
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	4	2	6
Ensino Fundamental I e II	0	1	1
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	5	4	9

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Na educação infantil, o projeto desenvolvido teve como mote o patrono da escola, o operário e sindicalista Manoel Fiel Filho, morto durante o regime militar (1964-1985). Buscou integrar as questões relativas à Ditadura Militar à formação continuada dos professores a partir do resgate histórico (“Conhecer para não repetir”), fornecendo subsídios para a discussão e reflexão com as crianças e familiares, no sentido de combater a intolerância política, o repúdio à tortura e atos degradantes, entre outros aspectos relacionados aos direitos humanos.

Na educação de jovens e adultos, o projeto tratou de estudar o período da Ditadura Militar no Brasil e, a partir disso, refletir sobre a importância das liberdades para a cidadania ativa.

No ensino fundamental, três projetos embasaram suas ações na produção do campo das artes plásticas, da literatura, da música e do teatro, sobretudo desenvolvidos por artistas militantes daquela época, a partir das quais se buscou sensibilizar e refletir com os estudantes sobre as violações de direitos e a prática da tortura. Outros projetos provocaram diálogos interdisciplinares para abordar o contexto da Ditadura a partir de diversos enfoques, apresentando aos alunos recursos para pensar criticamente o impacto na vida social, econômica, cultural, bem como as diversas violações a direitos humanos perpetradas sob um regime autoritário, a partir da quebra institucional dos direitos civis e políticos e das violações de direitos humanos. Por fim, um projeto buscou oferecer aos professores capacitação para abordarem em suas aulas o relatório final da Comissão da Verdade.

Compreende-se que incumbe à EDH imbuir os estudantes de uma consciência crítica sobre como as pessoas podem ter seus direitos humanos violados quando governadas por um poder autoritário e não democrático.

4.2.2.7.2 Gestão democrática

Os direitos humanos à educação exigem, também, políticas construídas com a participação de educadores e educandos nas decisões que afetam a escola a partir de uma gestão democrática. No que tange, portanto, à implementação de mecanismos de gestão democrática nas escolas, três projetos abordaram essa perspectiva da EDH.

Tabela 45 – Gestão democrática

GESTÃO DEMOCRÁTICA	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	0	0	0
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	2	2
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	1	1
TOTAL	0	3	3

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Estes projetos partiram da necessidade de empoderar os estudantes e suas famílias pelo fomento à participação ativa destes na gestão e nos processos de decisão relativos à escola através da criação de mecanismos de gestão participativa como eleições diretas para composição dos órgãos colegiados escolares, realização de assembleias, além da formação continuada dos professores para a gestão democrática da sala de aula.

4.2.2.7.3 Instituições democráticas brasileiras

Já com relação às instituições democráticas brasileiras, um projeto do ensino fundamental abordou, de forma teórica e prática, a dinâmica, a importância e os desafios do sistema eleitoral e partidário para a consolidação da democracia no Brasil.

Tabela 46 – Instituições democráticas brasileiras

INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS BRASILEIRAS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	0	0	0
Ensino Fundamental I	1	0	1
Ensino Fundamental II	0	0	0
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	1	0	1

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

A EDH deve, portanto, contribuir para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento das instituições democráticas brasileiras.

4.2.2.7.4 Vivências democráticas

Por fim, um conjunto de cinco projetos teve como objetivo propiciar aos estudantes vivências democráticas e cooperativas de participação e organização do poder.

Tabela 47 – Vivências democráticas

VIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS	Professor	Unidade Escolar	TOTAL
Educação Infantil	2	1	3
Ensino Fundamental I	0	1	1
Ensino Fundamental II	1	0	1
Ensino Fundamental I e II	0	0	0
Ensino Fundamental e EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Educação Escolar Indígena	0	0	0
TOTAL	3	2	5

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Os projetos desenvolvidos com turmas da educação infantil e do ensino fundamental atingiram tais objetivos por meio da realização de plenárias ou assembleias para que os estudantes pudessem dar suas contribuições, opiniões em planejamentos de aulas, eventos, atividades, enquanto forma de compreensão prática dos princípios da democracia (ouvir, ser ouvido, dialogar, argumentar, negociar, representar etc.).

A EDH deve propiciar formação em valores democráticos e republicanos, de modo a contribuir com o fortalecimento da democracia e de suas instituições.

4.3 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os relatos de experiência apresentam informações sobre os objetivos, as justificativas, as estratégias adotadas, os problemas a serem resolvidos, entre outras informações sobre o projeto realizado. Estas informações constituem pistas para compreender as percepções dos autores sobre a EDH, ao expor suas representações sobre o que configura um problema relacionado aos direitos humanos, porque esse problema é objeto da EDH e de que modo esse problema pode ser trabalhado no âmbito da educação escolar.

O primeiro passo desse processo, portanto, é a identificação do problema, geralmente relacionado a práticas sociais que, segundo os autores, de algum modo, atentam contra os

direitos humanos. A partir dos relatos, observa-se uma ampla e diversificada gama de assuntos relacionados aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais que constituem os direitos humanos.

Tabela 48 – Tipos de direitos abordados pelos projetos

DIREITOS ABORDADOS PARA A EDH	TEMAS	SUBTEMAS	Total	%
DIREITOS CIVIS	DIVERSIDADE	Diversidade em geral Diversidade sociocultural Pessoas com deficiência Diversidade étnico-cultural Pessoas idosas Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro) Diversidade étnico-racial (segmento indígena) Diversidade de gênero e orientação sexual	92	31,1%
	CULTURA DE PAZ	Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária Mediação pacífica de conflitos Promoção da boa convivência no ambiente escolar Combater a violência de gênero Combater a violência contra imigrantes Combater práticas de <i>bullying</i> Combater toda e qualquer forma de violência	54	18,2%
DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS	MEIO AMBIENTE	Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental Sensibilização para questões ambientais Estímulo ao protagonismo ambiental	21	7,1%
	EDUCAÇÃO	Acesso à produção e fruição da cultura Ações para inclusão educacional Desenvolvimento de habilidades artísticas Desenvolvimento de habilidades comunicacionais Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os Direitos Humanos Ações para inclusão educacional	66	22,3%
	SAÚDE	Promoção de hábitos alimentares saudáveis Saúde sexual e reprodutiva	13	4,4%
	GOVERNO	Ditadura no Brasil (1964-1985) Gestão democrática da escola Vivências democráticas Instituições democráticas brasileiras	19	6,4%
DIREITOS POLÍTICOS	PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL	Ações de educomunicação para a mobilização estudantil Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária Incentivo ao voluntariado	31	10,5%
			296	100%

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Conforme visto anteriormente, prevalece a identificação de problemas relacionados aos direitos civis de grupos sociais vulneráveis a situações de preconceito, discriminação, violência e marginalização, compreendidos, sobretudo, nos temas da diversidade e da cultura de paz. São, ao todo, 146 projetos (49%) que trataram de situações que afetam a dignidade da pessoa humana e a igualdade entre os diferentes em seu direito à vida, à liberdade e segurança, o direito à identidade e autodeterminação, à igualdade de direitos sem qualquer discriminação, o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, os direitos da família, das crianças, das minorias étnicas, religiosas e linguísticas, entre outros.

Outros 112 projetos (38%) relacionados à educação, à saúde, ao meio ambiente e alguns sobre protagonismo infanto-juvenil, abordaram problemas relacionados ao direito ao trabalho, ao direito a um padrão de vida razoável que incluía alimentação, vestuário e moradia, ao direito à cidade, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ao direito à saúde mental e física, ao direito à educação e de participar da vida cultural e científica do país, entre outros direitos do campo dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Por fim, 38 projetos (13%) desenvolvidos sobre os temas protagonismo infanto-juvenil e governo, trataram de situações que envolvem os direitos políticos, como, por exemplo, os direitos de liberdade de opinião, de expressão e informação, de liberdade de associação e reunião, o direito de votar e de ser eleito, de participar da vida pública, entre outros.

Uma vez identificado o problema a ser resolvido, o segundo passo é a definição das estratégias para a resolução ou o enfrentamento destes problemas. A análise dessas informações permitiu associar o referencial teórico-metodológico no qual o autor fundamentou sua prática e de que modo ele relacionou essas práticas com a EDH.

Dentre os projetos que mobilizaram os direitos civis, os das temáticas da diversidade, 52 projetos (17,8%) desenvolveram suas estratégias na perspectiva da “*educação para a diversidade*”, 32 projetos (10,8%) na perspectiva da “*educação para a igualdade étnica-racial*” e 8 projetos (2,7%) na perspectiva da “*educação para a igualdade de gênero*”. Já os 54 projetos (18,2%) que abordaram questões relacionadas à cultura da paz desenvolveram suas estratégias na perspectiva da “*educação para a paz*”.

Quanto aos direitos políticos, abordados em 19 projetos (6,4%) relacionados ao tema governo e em 26 projetos (8,8%) que focaram nas questões sobre o protagonismo infanto-juvenil, basearam suas estratégias na perspectiva da “*educação para a democracia*” e na “*educação para a cidadania ativa*”.

Por fim, os projetos do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, aqueles que abordaram temáticas relacionadas ao meio ambiente, 21 projetos (7,1%) fundamentaram suas estratégias na perspectiva da “*educação ambiental*” e 5 projetos (1,7%) na perspectiva da “*educação para a cidadania ativa*” (*protagonismo ambiental*). No tema da educação, 15 projetos (5,1%) desenvolveram suas estratégias com base na “*educação especial*” e 51 projetos (17,2%) centraram suas estratégias nos conteúdos, habilidades e competências previstos nas *Diretrizes e Parâmetros Curriculares para a Educação Básica*, concernentes ao campo de atuação dos profissionais. Já para resolver os problemas relacionados com os direitos à saúde, 10 projetos (3,4%) desenvolveram suas ações no campo da “*educação alimentar e nutricional*” e 3 projetos (1%) no campo da “*educação em saúde*”.

Tabela 49 – Referenciais teórico-metodológicos mobilizados pelos projetos

REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO PARA A EDH	TEMAS	SUBTEMAS	Total	%
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	DIVERSIDADE	Diversidade em geral Diversidade sociocultural Pessoas com deficiência Diversidade socioeconômica Pessoas idosas	52	17,8%
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE ÉTNICA-RACIAL	DIVERSIDADE	Diversidade étnico-racial (segmento afro-brasileiro) Diversidade étnico-racial (segmento indígena)	32	10,8%
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO	DIVERSIDADE	Diversidade de gênero e orientação sexual	8	2,7%
EDUCAÇÃO PARA A PAZ	CULTURA DE PAZ	Educação em valores para a paz e a ação ética e solidária Mediação pacífica de conflitos Promoção da boa convivência no ambiente escolar Combater a violência de gênero Combater a violência contra imigrantes Combater práticas de <i>bullying</i> Combater toda e qualquer forma de violência	54	18,2%
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	MEIO AMBIENTE	Desenvolver comportamentos éticos e sustentáveis para a preservação ambiental Sensibilização para questões ambientais	21	7,1%
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	GOVERNO	Ditadura no Brasil (1964-1985) Gestão democrática da escola Vivências democráticas Instituições democráticas brasileiras	19	6,4%
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA	MEIO AMBIENTE	Estímulo ao protagonismo ambiental		
	PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL	Ações de educomunicação para a mobilização estudantil Ações para a melhoria da qualidade de vida no bairro Ações para o fortalecimento da identidade local e participação na vida escolar e comunitária Incentivo ao voluntariado	31	10,5%
DIRETRIZES E PCNS	EDUCAÇÃO	Acesso à produção e fruição da cultura Ações para inclusão educacional Desenvolvimento de habilidades artísticas Desenvolvimento de habilidades comunicacionais Desenvolvimento de habilidades leitora e escritora Organização de palestras, seminários e outros eventos sobre os Direitos Humanos	51	17,2%
EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO	Ações para inclusão educacional	15	5,1%
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	SAÚDE	Promoção de hábitos alimentares saudáveis	10	3,4%
EDUCAÇÃO EM SAÚDE	SAÚDE	Saúde sexual e reprodutiva	3	1%
			296	100%

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Por fim, uma vez identificado o problema relacionado aos direitos humanos (ou seja, que tipo de situação ou prática social, segundo os autores dos projetos, afeta os direitos, contra quem e qual direito se trata) e o modo como esse problema foi abordado pelos autores (ou seja, que referencial teórico-metodológico foi mobilizado pelos autores para abordar o problema e, a partir disso, quais as estratégias utilizadas para dar soluções pedagógicas ao problema), chega-se à identificação de como os professores e gestores percebem a EDH, qual a sua finalidade no contexto da prática docente no ambiente escolar. Os projetos foram reunidos em cinco grupos:

- a) Grupo 1 – EDH para a garantia do direito humano à educação de qualidade social (75 projetos);
- b) Grupo 2 – EDH para a promoção do respeito, da paz e da não violência e discriminação nas escolas (42 projetos);
- c) Grupo 3 – EDH para a formação em valores para uma sociedade plural, democrática e sustentável (139 projetos);
- d) Grupo 4 – EDH para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática nas escolas (24 projetos);
- e) Grupo 5 – EDH para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática na sociedade (16 projetos).

O *grupo 1* compreende os projetos que visam oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolver suas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento, previstos nos currículos da educação básica, por meio de metodologias de ensino inovadoras e adaptadas às necessidades e demandas dos estudantes, bem como ações para inclusão educacional, garantindo, assim, seus direitos de aprendizagem.

Estão compreendidos aqui 75 projetos relacionados aos temas da educação e saúde, focados em problemas da inclusão escolar e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências curriculares.

Tabela 50 – Percepções docentes: Grupo 1 – EDH para a garantia do direito à educação

Grupo 1 – EDH para a garantia do direito à educação			
Etapas/Modalidade	Professor	Unidade Escolar	Total
Educação Infantil	9	7	16
Ensino Fundamental I	8	0	8
Ensino Fundamental II	15	3	18
Ensino Fundamental I e II	6	8	14
Ensino Fundamental I, II e EJA	1	1	2
EJA	15	2	17
Ensino Médio	0	0	0
Educação Indígena	0	0	0
Total	54	21	75

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Os autores dos projetos entendem que a aprendizagem é um direito do estudante e obrigação do Estado, o que implica que garantir esse direito é função precípua da escola e, sobretudo, dos professores, que cumprem tal tarefa em suas respectivas áreas de atuação, fundamentando suas práticas na implementação das diretrizes e parâmetros curriculares da educação básica, bem como na perspectiva da educação especial, da educação alimentar e nutricional e da educação em saúde.

Assim, um professor de língua portuguesa entende que uma pessoa adulta não alfabetizada tem seu direito violado e, por isso, cabe a ele a oferta de oportunidades de alfabetização. Da mesma forma, um professor de artes entende ser direito dos estudantes compreenderem a linguagem das artes visuais, cênicas, música, dispondo, para isso, de metodologias e recursos que atendam tais necessidades de aprendizagem. Por sua vez, professores e gestores que identificam situações ambientais, arquitetônicas, sociais, linguísticas ou relacionais que prejudicam os direitos de aprendizagem de alguns estudantes. Ou, ainda, aqueles que buscam envolver os pais e familiares dos estudantes no processo educacional de seus filhos.

Todos esses e outros projetos foram concebidos por seus autores com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e promover a inclusão e a aprendizagem correspondente a cada etapa da educação, promovendo, assim, o direito humano à educação.

A educação em direitos humanos, aqui, é percebida como fundamento da prática docente, caracterizada pelo esforço individual e/ou coletivo dos profissionais da educação para empreender um ensino de qualidade com vistas à promoção, proteção e defesa do direito à educação, bem como da reparação de eventuais violações desses direitos que ocorrem nas escolas.

O grupo 2 reúne os projetos que visam intervir em situações que envolvem práticas inadequadas ao ambiente escolar e que afetam a vida e os direitos de estudantes nas escolas, como manifestações de preconceito, discriminação, *bullying*, por meio da formação em valores, de modo que tais ações provoquem mudança de atitudes e contribuam com um ambiente escolar pacífico.

São 42 projetos do tema da cultura de paz e da diversidade, que tratam de buscar soluções didático-pedagógicas, fundamentadas na educação para a paz, na educação em valores, na mediação de conflitos, para conflitos que se circunscrevem ao ambiente escolar e que violam os direitos de alguns estudantes, prejudicam a convivência entre os diferentes e geram, por vezes, processos excludentes.

Tabela 51 – Percepções docentes: Grupo 2 – EDH para uma cultura de paz nas escolas

Grupo 2 – EDH para uma cultura de paz nas escolas			
Etapa/Modalidade	Professor	Unidade Escolar	Total
Educação Infantil	10	2	12
Ensino Fundamental I	6	3	9
Ensino Fundamental II	11	3	14
Ensino Fundamental I e II	2	0	2
Ensino Fundamental I, II e EJA	2	0	2
EJA	3	0	3
Ensino Médio	0	0	0
Educação Indígena	0	0	0
Total	34	8	42

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Desse modo, professores e gestores buscaram nesses projetos estimular atitudes condizentes com uma convivência pacífica no ambiente escolar, implementar mecanismos para resolução pacífica de conflitos, fomentar atitudes de empatia para aceitação, respeito e acolhimento de estudantes discriminados por sua condição socioeconômica, de deficiência, de imigrante, bem como evitar as práticas de *bullying*.

A educação em direitos humanos, aqui, é percebida como fundamento da prática docente, caracterizada pelo esforço individual e/ou coletivo dos profissionais da educação para promover relações pacíficas, não violentas e não discriminatórias no ambiente escolar, no contexto de uma cultura de paz.

O grupo 3 envolve os projetos que visam sensibilizar os estudantes sobre problemas relacionados às desigualdades, à violência, ao racismo, à intolerância política, ideológica, religiosa, à degradação ambiental, que extrapolam os muros das escolas e afetam a vida e os direitos das pessoas, sobretudo de grupos cujos direitos lhes foram historicamente negados.

Tabela 52 – Percepções docentes: Grupo 3 – EDH para uma sociedade plural, democrática e sustentável

Grupo 3 – EDH para uma sociedade plural, democrática e sustentável			
Etapas/Modalidade	Professor	Unidade Escolar	Total
Educação Infantil	23	10	33
Ensino Fundamental I	9	4	13
Ensino Fundamental II	21	10	31
Ensino Fundamental I e II	20	12	32
Ensino Fundamental I, II e EJA	4	1	5
EJA	23	0	23
Ensino Médio	1	0	1
Educação Indígena	0	1	1
Total	101	38	139

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Prevalecem, aqui, 139 projetos sobre temas da diversidade, meio ambiente, cultura de paz, governo, protagonismo infanto-juvenil, fundamentados em práticas da educação para a diversidade, educação para a igualdade de gênero, educação para a igualdade étnico-racial, educação para a democracia, educação para a paz, educação em valores, que fomentem nos estudantes condutas éticas, solidárias, democráticas, altruístas, sustentáveis e de respeito aos direitos humanos no espaço público.

São projetos que abordam questões sobre as desigualdades, o respeito e a valorização da diversidade, o combate a toda e qualquer forma de violência, o fortalecimento da democracia e o repúdio a formas autoritárias de governo, a preservação do meio ambiente, entre outros,

envolvendo os estudantes no contexto dos debates mais amplos dos direitos humanos nos níveis local, nacional e global.

Ao tornar a escola um espaço de reflexão sobre temas relacionados aos direitos humanos, as ações empreendidas pelos professores e gestores estariam contribuindo com o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

A educação em direitos humanos, aqui, é percebida como fundamento da prática docente, caracterizada pelo esforço individual e/ou coletivo dos profissionais da educação para promover o respeito aos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

O grupo 4 contempla os projetos que visam formar uma consciência cidadã por meio do estímulo à participação e envolvimento dos estudantes como sujeitos de direitos e protagonistas de ações que promovam os direitos humanos e a gestão democrática e sustentável das escolas.

Tabela 53 – Percepções docentes: Grupo 4 – EDH para a cidadania ativa nas escolas

Grupo 4 – EDH para a cidadania ativa nas escolas			
Etapas/Modalidade	Professor	Unidade Escolar	Total
Educação Infantil	1	2	3
Ensino Fundamental I	0	1	1
Ensino Fundamental II	4	6	10
Ensino Fundamental I e II	6	3	9
Ensino Fundamental I, II e EJA	0	1	1
EJA	0	0	0
Ensino Médio	0	0	0
Educação Indígena	0	0	0
Total	11	13	24

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Trata-se de 24 projetos que abordaram temas do protagonismo infanto-juvenil e governo, envolvendo os estudantes como atores relevantes em ações de voluntariado, planejamento educacional, fortalecimento da identidade local, mobilização estudantil, de fomento à gestão democrática e ambiental, entre outras ações pertinentes à vida escolar, a partir de processos metodológicos participativos e de construção coletiva.

Para isso, os autores dos projetos fundamentam suas ações na perspectiva de uma educação para a democracia e a cidadania ativa, abordando questões relativas aos direitos políticos, ambientais e sociais. São projetos que buscam colocar os estudantes no centro dos processos de planejamento educacional e de gestão das escolas, propiciando condições para que se percebam como sujeitos e promotores de direitos nas escolas, enquanto exercício prático de cidadania.

Assim sendo, a educação em direitos humanos, aqui, é percebida como fundamento da prática docente, caracterizada pelo esforço, individual e/ou coletivo dos profissionais da educação, orientada a formar uma consciência cidadã através da mobilização dos estudantes para participarem da vida escolar como sujeitos e promotores de direitos.

Por fim, o *grupo 5* abrange projetos que visam formar uma consciência cidadã por meio da mobilização dos estudantes em torno de questões políticas, ambientais, culturais e sociais que envolvem suas vidas e da sociedade como um todo, tornando-os cidadãos protagonistas e ativos que agem na transformação da realidade vivida nas escolas, nos bairros, na cidade, envolvendo-os no processo contínuo de construção da cidadania e dos direitos humanos.

Trata-se de 16 projetos sobre protagonismo e meio ambiente, focados no envolvimento e participação dos estudantes em ações ambientais, de voluntariado e de melhoria da qualidade de vida no bairro, entre outras, fundamentadas em práticas da educação ambiental e da educação para a cidadania.

Tabela 54 – Percepções docentes: Grupo 5 – EDH para a cidadania ativa na sociedade

Grupo 5 – EDH para a cidadania ativa na sociedade			
Etapas/Modalidade	Professor	Unidade Escolar	Total
Educação Infantil	5	0	5
Ensino Fundamental I	2	0	2
Ensino Fundamental II	1	2	3
Ensino Fundamental I e II	3	1	4
Ensino Fundamental I, II e EJA	0	0	0
EJA	1	1	2
Ensino Médio	0	0	0
Educação Indígena	0	0	0
Total	12	4	16

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Nestes projetos, os autores abordaram questões relativas aos direitos políticos, ambientais, sociais e culturais, como o direito à memória, à participação nos assuntos públicos, à cidade, entre outros, buscando empoderar os estudantes para influírem em questões públicas a respeito das condições de vida nos bairros e na cidade, contribuindo para que se percebam como sujeitos e promotores de direitos na sociedade, enquanto exercício prático e efetivo de cidadania.

Dessa forma, a educação em direitos humanos é percebida como fundamento da prática docente, caracterizada pelo esforço, individual e/ou coletivo dos profissionais da educação, orientada a formar uma consciência cidadã através da mobilização dos estudantes para participarem da vida comunitária e pública como sujeitos e promotores de direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos direitos humanos que habilita a pessoa a acessar, exigir e exercer melhor todos os seus outros direitos. Para isso, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Assim sendo, os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas.

O ato de reconhecer-se como sujeito titular de direitos e deveres é imprescindível ao efetivo exercício da cidadania, à participação política em prol da consolidação da democracia e da melhoria das condições de vida de todos, ao combate das inequidades e desigualdades que afetam grandes contingentes populacionais, à promoção do respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), à solidariedade entre povos e nações e, como consequência, ao fortalecimento da tolerância e da paz.

A despeito das políticas neoliberais, as legislações educacionais têm incorporado muitas das demandas de movimentos sociais e de orientações internacionais que enfatizam uma educação para a cidadania, a democracia, a paz, a sustentabilidade e a diversidade orientada pelos princípios proclamados pelos direitos humanos.

No caso da educação básica, os princípios, características e dimensões que conformam os direitos humanos precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade. Tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja segunda versão foi concluída em 2006.

Desde sua criação, projetos e programas de EDH têm sido desenvolvidos nos Estados e Municípios do país para viabilizar sua introdução no âmbito das práticas educativas por meio da oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento aos professores e demais profissionais da educação, bem como adequações curriculares e disponibilização de materiais didáticos e de apoio pedagógico. É o caso da cidade de São Paulo que, desde 2013, vem desenvolvendo diversas ações neste sentido para fomentar a EDH na rede municipal de ensino, dentre elas o Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, que, conforme definido no artigo 2º do regulamento que regeu o concurso de 2016¹⁰, tem o objetivo de “[...] identificar, reconhecer,

¹⁰ Edital de concurso nº 001/SMDHC/2016 que estabelece o regulamento do prêmio municipal de educação em direitos humanos de 2016

divulgar e incentivar experiências educacionais que promovam a cultura dos direitos humanos, em seu largo espectro de temas, na Rede Municipal de Ensino”.

O presente estudo estabeleceu por objeto identificar e analisar as percepções de professores quanto aos direitos humanos e seu papel de educador no âmbito da EDH, a partir de relatos de experiências que concorreram ao Prêmio de Educação em Direitos Humanos, projeto promovido pelas Secretarias de Direitos Humanos e de Educação da prefeitura de São Paulo, entre 2013 e 2016.

Observa-se, a partir dos relatos analisados, que a prática docente é sensível aos dilemas contemporâneos que envolvem os direitos humanos, concebendo-os a partir de uma gama diversificada de questões relacionadas ao dia a dia dos estudantes, sobretudo em suas relações intraescolares. Os autores desses relatos identificam, em situações de discriminação, preconceito, violência, indisciplina, exclusão, a motivação para desenvolverem ações que visam sensibilizar os estudantes (e, em alguns casos, familiares) ou reparar os direitos que entendem violados.

São projetos voltados à promoção do respeito à diversidade, do convívio pacífico entre os diferentes, da não violência e não discriminação, por meio de uma educação baseada em valores. Correspondem a isso 71,6% dos projetos analisados, que trataram de temas sobre a diversidade (31,1%), a cultura de paz (18,2%), relacionados com o rol dos direitos civis.

A preocupação com o fortalecimento de práticas ambientalmente sustentáveis, a melhoria das condições de vida e da saúde dos estudantes, de suas famílias e do entorno, bem como garantir o direito à educação àqueles em situação de vulnerabilidade e exclusão educacional, foram objeto de 33,8% dos projetos analisados, cujos conteúdos versaram sobre educação (22,3%), meio ambiente (7,1%), saúde (4,4%), que, por conseguinte, abrangem questões relacionadas ao conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Em menor escala, 16,9% dos projetos analisados visaram estimular a participação e promover o empoderamento dos estudantes, o desenvolvimento de práticas democráticas e o respeito e a valorização da democracia e de suas instituições, mobilizando temas sobre governo (6,4%) e protagonismo infanto-juvenil (10,5%), os quais relacionam-se com o campo dos direitos políticos.

Estes dados corroboram o cenário apresentado no estudo de Gustavo Venturi (2010a), no qual, ao analisar o que as pessoas pensam ao ouvir falar de direitos humanos, conclui que “[...] 58% dos respondentes remeteram ao campo dos direitos civis, [...] 31% ao campo dos direitos sociais [...] e 3% associaram aos direitos políticos”. Isso indica que a percepção dos professores está muito próxima da forma como as pessoas, em geral, conceberam os direitos

humanos naquela pesquisa, que também revelou que, apesar do reconhecimento público da importância dos direitos humanos, as pessoas ainda tinham conhecimentos muito vagos sobre o que são, para que servem, a quem protegem, o que remete à ideia de que o contexto da prática de uma política como a EDH reverbera valores, ideias, concepções e conhecimentos compartilhados socialmente pelos sujeitos que as executam, não necessariamente condizentes ao que prevê a própria política.

Neste sentido, não obstante a amplitude dos temas, assuntos e estratégias adotadas nos projetos estarem relacionados ao campo dos direitos humanos, é preciso averiguar como os professores abordaram os direitos humanos para fazê-los serem conhecidos e praticados pelos estudantes, premissa fundamental da EDH, tal como nos lembra Bittar (2016b, p. 168):

[...] fazer com que o educando se perceba sujeito de direitos e de deveres, se responsabilize como pertencente a uma comunidade de parceiros do direito, e se conscientize de toda a potência de seu empoderamento nesta condição, são os efeitos almejados pelo perfil de formação em EDH. [...]. A partir daí, a EDH estrutura as condições mínimas para que a formação implique a capacidade de: conhecer os direitos e os deveres; entender os direitos; acessar os direitos; usar os direitos; defender os direitos; mobilizar os direitos; ampliar os direitos. De mero expectador, o sujeito de direito tem de ser, aos poucos, encaminhado à condição de protagonista da cultura dos direitos humanos.

Embora nos relatos seja possível verificar diversos elementos para a definição das concepções de direitos humanos, de uma maneira geral, os autores não manifestaram a realização de uma abordagem conceitual mais aprofundada, crítica e consistente dos seus conteúdos (princípios, características), ou da sua contextualização e transversalidade nos temas e assuntos abordados (como, por exemplo, em projetos que trataram da coleta seletiva, do plantio de uma horta, da organização de um grêmio, da preservação do patrimônio escolar, do respeito às pessoas idosas, da inclusão educacional de estudantes com deficiência, do combate à violência de gênero, entre outros assuntos, estes temas estão relacionados com os direitos humanos).

Em que pese o esforço, a iniciativa, a relevância e pertinência de todos os projetos em introduzir os direitos humanos no cotidiano escolar, poucos relatos descreveram abordagens que relacionaram a questão dos direitos humanos às situações indicadas como problemas a serem resolvidos pedagogicamente pelas ações propostas. Na grande maioria dos relatos, constata-se uma abordagem reduzida, no mais das vezes, à sensibilização e à conscientização dos alunos para a mudança de atitudes em relação a determinadas práticas inadequadas ao convívio social, marcadas por preconceitos, discriminações e desrespeito, sem abordar, justamente, como os direitos humanos podem orientar essas condutas.

Há que se destacar também que muitos dos projetos analisados se inscrevem em outras chaves pedagógicas que não da educação em direitos humanos. São projetos desenvolvidos no âmbito da educação especial (adequação curricular, adaptação metodológica, acessibilidade, tecnologia assistiva), da educação ambiental (coleta seletiva, preservação ambiental, proteção animal), da implementação da Lei n.º 11.645 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena), e de outros programas e projetos para inclusão digital (TICs, informática educacional), alfabetização, saúde escolar e alimentação saudável, mediação de conflitos, entre outros, que, a despeito de guardarem forte relação com os direitos humanos, não tinham como objetivo precípua tratar desses direitos, como ficou evidente nos relatos.

Pode-se atribuir isso ao mesmo processo constatado por Ana Carolina Reis Pereira (2016, p. 165), em seu estudo sobre as representações sociais de professores, ao verificar que os professores egressos de um curso de especialização em EDH não conseguiam realizar a transposição do tema dos direitos humanos à prática docente:

Isso denota que os seus conhecimentos sobre os direitos humanos estão ancorados no universo consensual, não no universo reificado, que correspondem, respectivamente, ao conhecimento do senso comum e ao conhecimento científico, de acordo com o preconizado pela teoria das representações sociais. Donde se conclui que o processo de objetivação não foi realizado pelos professores, pois o seu conhecimento acerca desta temática não foi “[...] suficientemente codificado do ponto de vista científico e profissional” (SÁ, 1998, p. 59); para que tal ocorresse, seria necessário que os professores houvessem se apropriado dos conteúdos de direitos humanos, de modo a “[...] transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica [do conhecimento]. [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 75).

Destarte, isto não quer dizer que os profissionais que atuam no contexto da prática da política de EDH são leitores ingênuos do texto da política. Eles o veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos. A efetividade dessa política está sujeita à ação política dos autores envolvidos em sua realização, que a interpretam e a recriam, representando mudanças e transformações significativas na política original.

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam

têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, as percepções dos professores sobre a EDH e o seu papel como educadores no âmbito da EDH possibilitou agrupá-los em 5 grupos:

- a) Grupo 1 – EDH para a garantia do direito humano à educação de qualidade social (75 projetos);
- b) Grupo 2 – EDH para a promoção do respeito, da paz e da não violência e discriminação nas escolas (42 projetos);
- c) Grupo 3 – EDH para a formação em valores para uma sociedade plural, democrática e sustentável (139 projetos);
- d) Grupo 4 – EDH para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática nas escolas (24 projetos);
- e) Grupo 5 – EDH para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática na sociedade (16 projetos).

A escola, enquanto locus privilegiado para a realização da política de EDH, é também espaço onde práticas e discursos disputam a legitimidade sobre o que se deve educar, como, quanto, quando, para quem; onde a pluralidade dos profissionais da educação, de acordo com suas perspectivas (teóricas, políticas, religiosas, morais) concebem, segundo suas experiências, criticidade e reflexividade, como é possível se trabalhar os direitos humanos.

Os projetos compreendidos no grupo 5, cujos objetivos e estratégias buscaram formar uma consciência cidadã por meio da mobilização dos estudantes em torno de questões políticas, ambientais, culturais e sociais que envolvem suas vidas e da sociedade como um todo, tornando-os cidadãos protagonistas e ativos que agem na transformação da realidade vivida nas escolas, nos bairros, na cidade, envolvendo-os no processo contínuo de construção da cidadania e dos direitos humanos, são os que mais se aproximam da concepção de EDH adotada neste trabalho, por contemplarem as premissas fundamentais da política de EDH.

O que não quer dizer que os demais projetos não sejam. Cada um dos relatos analisados traz, em si, a potência de um projeto muito novo, ainda incipiente, em processo contínuo de construção coletiva, difusão e aprimoramento. A formação continuada e permanente, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, entre outras ações importantes para viabilizar a realização da EDH nas escolas, além de terem de ser intensificadas pelo poder público, não podem prescindir da contribuição dos profissionais e de suas práticas.

O mérito de ações públicas como o Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo repousa, justamente, no reconhecimento e valorização de

iniciativas de professores, gestores e estudantes, entendidos como “protagonistas da cultura de promoção e proteção aos direitos humanos” e que se identificam com a busca de outra educação para a mudança e a transformação social, como instrumento de avaliação e diagnóstico que envolvem os sujeitos da prática no processo de aperfeiçoamento da política municipal de EDH.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy, policy enactments in secondary schools**. Abingdon, UK: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

_____. Educação, democracia e direitos humanos. **Jornal da Rede: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, n. 1, maio 1997.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 309-318.

_____. **O que é formação para a cidadania?** Entrevista. Entrevistador: Silvio Caccia Bava. São Paulo: Abong, 2000. Disponível em:
<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/victoria.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BITTAR, E. C. B. Os Desafios de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: BERCOVICI, G.; SOUZA, L. A. de; FERREIRA, L. C. M. (Org.). **Desafios dos Direitos Humanos no século XXI**. São Paulo: Quartier Latin, 2016b. v. 1, p. 163-176.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2008**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008a.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em:

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos, 1**. Brasília, DF: SEDH/MJ, 1996.

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

BRASIL. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, Brasília, DF, maio 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, Brasília, DF, jun. 2012b. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BUTLER, J. **Repensar la vulnerabilidad y la resistencia**. Conferencia impartida el 24 de junio de 2015 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPH), Alcalá de Henares, 2015.

CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Org.). **Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2016.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

_____. 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. 414-427.

CARVALHO, A. M. P. de. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais (Fortaleza)**, v. 39, p. 16-26, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, J. S. F. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: BITTAR, E. C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 255-271.

_____. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?** Buenos Aires: Manatí, 2004.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

DEAN, M. **Governmentality: power and rule in modern society**. London: Sage, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **La Société Punitiv**e. Cours au Collège de France, 1972-1973. Paris: EHESS/Gallimard/Seuil, 2013.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

GOHN, M. G. M. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: SILVA, M. R.; ANDRADE, M. (Org.). **Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. Curitiba: APPRIS, 2017. p. 83-92.

KOEHLER, S. M. F.; SANTOS, D. T. D. dos. Percepção de alunos universitários acerca de direitos, justiça e convivência: uma visão do vale do Paraíba paulista. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Org.). **Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2016. p. 119-145.

LUSTOZA, R. M. R.; CALIMAN, G. Percepções sobre Direitos Humanos por parte de Jovens Universitários em Cursos de Licenciatura. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Org.). **Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2016. p. 183-206.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MARSHALL, T. H. **Cidadania classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. 1965.

_____. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989.

_____. **Conferência mundial sobre os direitos humanos**. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 1993.

_____. **Plano de Ação**: Programa mundial para a educação em direitos humanos: primeira etapa. Nova York e Genebra, 2005.

PEREIRA, A. C. R. **A teoria transforma a prática?** Um estudo da representação social de professores sobre direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

PIOVESAN, F. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Montes Claros, v. 9, n. 2, p. 31-56, jul./dez. 2014.

SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 36-48.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Pró-Reitoria de Pesquisa USP/FEUSP/Cortez, 2005.

_____. Os direitos humanos, a educação em direitos humanos e as lutas contemporâneas: perspectivas. **Diversitas**, São Paulo, v. 4, p. 129-159, 2015.

TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP/Ed. 34, 2001.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VENTURI, G. (Org.). **Direitos Humanos: percepções da opinião pública**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a. v. 1.

_____. O potencial emancipatório e a irreversibilidade dos Direitos Humanos. In: _____ (Org.). **Direitos Humanos: percepções da opinião pública**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010b. p. 9-31.

ZENAIDE, M. N. T. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, ano 1, n. 1, p. 166-188, abr. 2008.

_____. Educação com ênfase nos direitos humanos. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF, v. 24, p. 25-36, 2013.