

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO/PPGEFB
ÁREA CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Perspectivas Decoloniais

MESSIAS DA SILVA MOREIRA

FRANCISCO BELTRÃO-PR
2019

MESSIAS DA SILVA MOREIRA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Perspectivas Decoloniais

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Thaís Janaina Wenczenovicz

FRANCISCO BELTRÃO-PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Moreira, Messias da Silva

Educação em Direitos Humanos : perspectivas decoloniais / Messias da Silva Moreira; orientador(a), Thaís Janaina Wenczenovicz, 2019.
203 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Colonialidade do Poder. 2. Decolonialidade. 3. Educação em Direitos Humanos. 4. Pluralidade dos Saberes. I. Wenczenovicz, Thaís Janaina. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MESSIAS DA SILVA MOREIRA

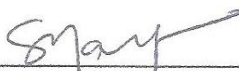
**TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



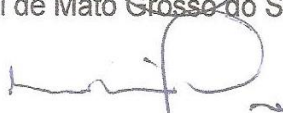
Thaís Janaina Wenczenovicz (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Sônia Maria dos Santos Marques
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



José Paulo Gutierrez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande (UFMS)



Raquel Fabiana Lopes Sparemberger
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Francisco Beltrão, 28 de fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas.

Aos meus pais, Manoel Messias Moreira (*em memória*) e a Aldenir Maria da Silva Moreira (querida mãezinha) que me disseram, muito cedo ainda, que somente através da educação seria possível alcançar algo melhor nesta vida.

À minha esposa e filho, Valquíria Kulig Vieira e Carlos Henrique Kulig Moreira, que com paciência souberam suportar os diversos momentos que, necessariamente, tive que me afastar do importante e salutar convívio familiar;

À Professora Doutora Thais Janaína Wenczenovicz, que tomo a liberdade de chamar de amiga, por ter me oportunizado a concretude de um sonho, pois quando fui escolhido para ser orientado, naquele momento, começou a sonhada caminhada do mestrado do “menino Messias”, como fraternalmente, sou chamado por ela.

Aproveito a oportunidade de materializar o apreço e admiração, sem pieguismos, pelos professores do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* de Educação de Francisco Beltrão, com quem tive a oportunidade de estudar e travar debates riquíssimos, que além do conhecimento demonstrado sobre as disciplinas ministradas, praticam uma didática que facilita e oportuniza a construção do conhecimento.

Na minha definição pessoal, o Mestrado é um sonho, pois um filho de trabalhadores pobres, assalariados e semianalfabetos, que devido ao falecimento paterno, viu-se obrigado pelas circunstâncias, aos tenros 14 anos de idade ter que trabalhar e estudar, somente em um sonho poderia almejar o ensino superior, quiçá o Mestrado. Dessa forma, é com muita gratidão por tudo e por todas que passaram em minha vida, nestas mais de quatro décadas de existência, que agradeço a oportunidade de poder cursar o mestrado em Educação nessa honrada instituição PÚBLICA de ensino superior, a nossa UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

À tod@s meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

MOREIRA, Messias da Silva. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Perspectivas Decoloniais**. 2019. 201 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Este trabalho tem a pretensão de realizar análise crítica a partir do prisma decolonial sobre o panorama atual da sociedade brasileira no que tange à educação e os Direitos Humanos. Oriunda de um processo colonizador baseado na dominação e exploração de povos originários e da diáspora africana, por quase quatro séculos, tempo necessário para tornar natural ou comum diversas práticas racistas, preconceituosas, segregadoras, opressoras, usurpadoras e violentas de diversos tipos, ao ponto que essas são reproduzidas cotidianamente nos diversos ramos de atuação humana. A gênese dessas práticas se denomina Colonialidade do Poder, essa que é consequência do padrão de poder difundido a partir da colonização, tendo como sustentáculo a classificação racial da sociedade, apoiada por falsos referenciais de raça, tais como cor da pele, formas do corpo e do cabelo, ou seja, discriminação por fenótipos, que em nada se relacionam com as questões de razão, de capacidade cognitiva, de cultura, ou ainda, com superioridade ou inferioridade, todavia, em tudo se relacionam com as diversas relações de poder existentes e com a formação e consolidação do sistema econômico que controla o mundo, o capitalismo, com sua nova faceta, o neoliberalismo. A colonialidade do poder possui o amparo em diversos campos, epistemológicos, filosóficos e religiosos, todos com origem no “epicentro” do conhecimento humano, a Europa (eurocentrismo). Tanto as relações de poder, quanto o sistema econômico mundial globalizado são responsáveis pela desumanização de todos, dominantes e dominados, opressores e oprimidos, ao ponto que, mais do que nunca, há a necessidade de um movimento que se oponha de forma direta contra a colonialidade do poder e do saber. As Epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes subalternos é a proposta de ruptura contra-hegemônica, pois valorizam a pluralidade de saberes existentes em cada *locus* de enunciação, resgatando identidades, saberes e culturas dos diversos povos originários desde a ancestralidade. E assim, ressignificado os diversos campos do conhecimento humano e social pertencente a totalidade histórico-social. Com o objetivo de alcançar tais objetivos macrosociais, é primordial desenvolver práticas culturais que tenha como propostas a identificação, a autovalorização e a autodeterminação. Essas práticas precisam ser estimuladas preparando ambientes para ensino e aprendizado de disciplinas humanizadoras ensejando mudanças comportamentais e quebra de paradigmas. No Brasil, existe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que é a proposta, a nível legislativo brasileiro, mais decolonizadora no que tange à educação básica a nível nacional, acompanhado deste e visando dar direcionamento aos planos políticos pedagógicos escolares foram formuladas as Diretrizes da Educação Nacional e diversas outras legislações que visam a inclusão social, a acessibilidade, o combate ao racismo, as violências de gênero e a LGBTfobia, que orientados pela pedagogia intercultural crítica ou qualquer outra pedagogia decolonial proporcionará um ambiente propício a convivência e ao respeito das diferenças, ou seja, existem a motivação, o estímulo e ambientes propícios, somente restando a mudança comportamental de toda uma sociedade, para se alcançar o produto agregado do paradigma da Paz social. A pesquisa é do tipo documental com procedimento metodológico bibliográfico-investigativo. Em face do tema, o presente estudo se insere diretamente na linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE-PR.

Palavras-chave: Colonialidade do Poder. Decolonialidade. Educação em Direitos Humanos. Eurocentrismo. Pluralidade dos Saberes.

ABSTRACT

MOREIRA, Messias da Silva. **EDUCATION ON HUMAN RIGHTS: Decolonial Perspectives**. 2019. 201 p. Dissertation - Postgraduate Program in Education – Masters. University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

This work has the pretension to perform a critical analysis from a decolonial prism on the current panorama of Brazilian society regarding education and Human Rights. It originated from a colonizing process based on the domination and exploitation of native peoples and the African Diaspora, for almost four centuries, the time necessary to make a variety of racist, prejudiced, segregating, oppressive, usurping and violent practices like that as natural and reproducible in a daily basis of the various branches of human action. The genesis of these practices is called Coloniality of Power. This is a consequence of the pattern of power diffused from colonization, supported by the racial classification of society, by false references of race, such as skin color, body and hair forms, characterized as discrimination by phenotypes, which in no ways relates to the questions of reason, cognitive ability, culture, or even superiority or inferiority, nevertheless, it is all related to the various existing power relations and to the formation and consolidation of the economic system that controls the world, the so called capitalism, with its new facet, the neoliberalism. The Coloniality of power has the support in various fields, such as the epistemological, philosophical and religious, all originating from the "epicenter" of human knowledge, Europe (Eurocentrism). Both power relations and the globalized world economic system are responsible for the dehumanization of all, dominant and dominated, oppressors and oppressed, to the point that, more than ever, there is a need for a movement that opposes directly against coloniality of power and knowledge. The Epistemology of the South, the ecology of subaltern knowledge is the proposal of the counter-hegemonic rupture, as it values the plurality of knowledge existing in each locus of enunciation, rescuing identities, knowledge and cultures of different people originating from ancestry. Thus, the different fields of human and social knowledge pertaining to the historical-social totality are re-signified. In order to achieve such macrosocial objective, it is essential to develop cultural practices, which has as a proposal the identification, self-evaluation and self-determination. These practices need to be stimulate by preparing environments for teaching and learning from humanizing disciplines by bringing about behavioral changes and breaking through paradigms. In Brazil, there is the National Plan for Human Rights Education which is the proposal, at the Brazilian legislative level, that stands as the most decolonizing regarding basic education at national level, accompanied by this and aiming to give direction to the political pedagogical school plans were formulated the Guidelines of the National Education and several other legislation aimed at social inclusion, accessibility, combating racism, gender violence and LGBT phobia, which are guided by critical intercultural pedagogy or any other decolonial pedagogy and will provide an environment conducive to coexistence and respect for differences , that is, there is the motivation, the stimulus and favorable environments, only remaining the behavioral change of a whole society, to reach the aggregate product of the social peace paradigm. The research is of the documentary type with bibliographic-investigative methodological procedure. In view of the theme, the present study is directly inserted in the line of research: Society, Knowledge and Education of the Post-Graduation Program in Education of UNIOESTE-PR.

Keywords: Coloniality of Power. Decoloniality. Education in Human Rights. Eurocentrism. Plurality of Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Anistia Internacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DH – Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DIDH – Declaração Internacional dos Direitos do Homem

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTFOBIA – Práticas hostis discriminatórias e violentas às pessoas que se autointitulam lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outros com liberdade de gênero.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA - Plano Plurianual

PROVEA – Programa Venezuelano de Educação-Ação

UDH – Organização Não-Governamental Unidos pelos Direitos Humanos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – COLONIALISMO, COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADE: ALGUNS DEBATES EPISTEMOLÓGICOS E DE METODOLOGIAS.....	19
1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: reflexões contemporâneas.....	25
CAPÍTULO II – OS DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMA NACIONAL E INTERNACIONAL.....	30
2.1 DIREITOS HUMANOS: Trajetória Histórica.....	35
2.1.1 As Legislações e as Civilizações Precursoras do Direitos Humanos.....	40
2.1.2 Os Primeiros Registros dos Direitos Humanos em África.....	42
2.1.3 A Gênese dos Direitos Humanos na América Latina.....	45
2.2 A VISÃO DECOLONIALISTA DA GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS.....	53
2.3 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: Reflexões Pontuais.....	57
2.4 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: Análise Histórico-Constitucional.....	60
2.4.1 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL A PARTIR DOS INFORMES DA ANISTIA INTERNACIONAL (AI).....	62
2.5 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS: Reflexões Sobre a Educação.....	67
2.5.1 DIREITO À EDUCAÇÃO: Um Direito Humano Fundamental à Ser Alcançado.....	69
2.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL INERENTE A EDUCAÇÃO: Reflexões e Debates Contemporâneos.....	72
2.6.1 Análise Comparativa das Normas Voltadas para Educação e para os Direitos Humanos.....	76
CAPÍTULO III - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CIDADANIA EM PERSPECTIVA	83
3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ORIENTADO POR PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....	93
3.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INTERCULTURALIDADE	95
3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	104
3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO ACADÊMICO.....	110
CAPÍTULO IV – CIDADANIA E PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS	118

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO: Estratégias Metodológicas para Educação em e para os Direitos Humanos (Formação Complementar e Continuada)	123
4.2 MÍDIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A Abordagem em Direitos Humanos e Cidadania	133
4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SUL DO BRASIL: Possibilidades para a Educação em Direitos Humanos	140
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
 ANEXOS.....	165

INTRODUÇÃO

É relevante, nesse introito, relatar que este trabalho vai além de uma construção acadêmica, científica e textual. Antes de qualquer coisa é uma construção pessoal de visão de mundo a partir do arcabouço epistêmico hegemônico vigente, sendo assim, inicia-se com a desconstrução de diversos paradigmas assentados em ideário herdado de uma sociedade capitalista, racista, machista, cristianizada, xenofóbica, LGBTfóbica, que teve sua origem na colonização europeia perpetuada pelo tempo de dominação, exploração e pelas imposições de padrões formulados em saberes construídos no hemisfério norte, principalmente na Europa, assumidos e defendidos por diversos ramos dos saberes científicos.

Durante o contato com algumas disciplinas do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, ocorreram choques epistêmicos, que propiciaram uma situação desconfortável, a saída da zona de conforto, sobre questões que eram tidas como verdades seculares fundamentadas no ideário eurocêntrico. Como exemplo dessa desconstrução, pode-se citar a disciplina de Sociedade, Conhecimento e Educação: Teoria e Metodologia de História Oral e Memória ministrada pela Prof.^a Dr^a Thaís J. Wenczenovicz, que durante o estudo da obra “Pequeninos Poloneses”, foi quebrado todo romantismo da imigração europeia que aconteceu após o início do século XX no Brasil, pela historiografia dos imigrantes poloneses assentados no Rio Grande do Sul, contadas por aqueles que vivenciaram todo processo migratório (WENCZENOVICZ, 2014).

A desconstrução paradigmática foi substancial com as abordagens desconcertantes e instigantes da Prof.^a Dr^a Georgina Nunes que ministrou a disciplina de Tópicos especiais em cultura, processos educativos e formação de professores: estudos decoloniais, relações raciais e perspectivas pedagógicas, que trouxe o debate sobre a relação de poder existente para além da discussão de classes sociais e que a questão não se fundamenta somente no capital, mas, na colonialidade do poder que permeia as diversas relações intersubjetivas que, inclusive, fomenta e sustenta a lógica do capital.

Esse movimento de desconstrução e formação acadêmica e epistêmica fica evidente quando se observa os trabalhos apresentados por este autor, em alguns congressos, que passaram a ser objetos parciais e construtores da presente pesquisa. O movimento formativo pode ser demonstrado, inicialmente, pela explícita identificação com o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 e 2015) nos artigos, “As Mudanças e Reestruturações do Currículo Escolar” e “Educação Visando a Qualificação do Estudante para o Trabalho”; a dialética do processo ocorre nos artigos, “Direitos Humanos e Educação:

Perspectivas à Cidadania” e “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Docência: Reflexões à Luz do Contexto Escolar e Acadêmico” nos quais se observa conceitos decoloniais permeando os textos dos trabalhos dialogando com a pedagogia histórico-crítica e abordagens marxista; a abstração se fez necessária e culminou com o posicionamento pelos saberes subalternos, pelo decolonialismo ou decolonialidade do poder e pedagogia intercultural crítica (respectivamente, SANTOS, 2007, 2010 e 2011; MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2005a, 2005b e 2013; WALSH, 2009b), nos trabalhos “Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta Pedagógica Decolonial” e “Perspectivas Decoloniais sobre a Educação e Direitos Humanos”.

Assim sendo, este trabalho acadêmico orientado por uma perspectiva decolonial é fruto das pesquisas realizadas durante o contato com as disciplinas, das orientações e reflexões proporcionadas pelos docentes do programa, dessa forma está sucedendo o processo formativo deste autor – o verbo está de propósito no gerúndio para demonstrar que a formação é algo que não termina. É destaque nesse movimento, as participações nos Congressos e Simpósios, que é a oportunidade de entrar em contato com o mundo da produção científica acadêmica, com as diversas vertentes do pensamento humano e autores, os formadores de opinião crítica.

Após esse necessário posicionamento argumentativo sobre a opção da abordagem decolonial, será discorrido a temática central de forma a justificar o interesse e a necessidade da pesquisa, bem como, a relevância do presente estudo para a sociedade, inclusive, pela rede científica a qual está inserido a importância acadêmica dos autores que abordam os temas sobre Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Consubstanciado nesses referenciais e na totalidade histórico-social, observa-se que o Brasil como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos¹, elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos. Esse programa possui apoio da sociedade civil organizada e a chancela de organizações governamentais e não governamentais, a qual se desdobrou no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).²

É notório nos discursos que, o Brasil figura para muitos países como exemplo, no que tange a questão de legislação voltada para os Direitos Fundamentais Humanos Sociais e individuais, entretanto, o panorama atual dos Direitos Humanos no Brasil, com base nas informações extraídas do relatório anual da Anistia Internacional e na observação dos fatos

1 São direitos relacionados à vida, à liberdade e à dignidade humana e fazem parte e compreende diversos direitos fundamentais individuais e coletivos, previstos na Constituição Federal do Brasil de 1988.

2 O PNEDH é um movimento histórico de lutas antigas da sociedade que se mantém até o presente momento, pela efetivação da democracia, do desenvolvimento responsável e sustentável, da justiça social reparadora, inclusiva e isonômica, na busca prática cultural da paz.

contemporâneos e das notícias vinculadas nas mídias, o que se depreende é uma lacuna entre a previsão legislativa e a execução, entre a teoria e prática, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores, conforme se destaca no PNEDH esta crítica: “apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, etnicorracial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado” (BRASIL, 2007, p. 23).

Em uma análise crítica, muito sumária, sobre a Educação praticada no Brasil, fica claro que os objetivos da classe política dominante são diferentes dos objetivos colimados pela Constituição Federal (CRFB/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que de forma velada buscam mão de obra técnica-profissionalizante para suprir o mercado de trabalho e ampliar o ganho de capital, ou seja, finalidades econômicas, e ainda, suprimir ou desvalorizar áreas do conhecimento que retira de grande parte da população a possibilidade de exercer a cidadania.

Sabe-se que a cidadania é notoriamente um termo associado à vida em sociedade. Os movimentos, grupos e coletivos de comunidades cada vez mais têm protagonizado uma luta que é secular contra os preconceitos, as violências, as discriminações dentre outras práticas, especialmente, pelo Brasil se tratar de um país formado pelo ideário da colonialidade.

As iniciativas visando uma educação inclusiva, libertária e de qualidade dependem, inicialmente, do interesse do Estado, que através da legislação estabelece metas e objetivos a serem alcançados. Conforme se depreende no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), entre outros objetivos a serem alcançados pela educação, o exercício da cidadania é de suma importância. Portanto, a educação libertadora praticada através de pedagogias decoloniais,³ almeja humanizar, conscientizar, dialogar e libertar. Todavia, não há como atingir tais metas sem alcançar o escopo principal do preceito jurídico fundamental do aludido artigo, a educação, que logo na primeira frase informa: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”

Assim sendo, a educação é condição primordial ao desenvolvimento e consolidação do exercício da cidadania, corroborando também com o processo de efetivação da democracia, que é o sistema de governo que o poder emana do povo e dele detém a soberania através da

3 Pedagogias entendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán tem chamado “re-existência”; pedagogias como práticas insurgentes que quebram a modernidade/colonialidade e possibilitam muitas outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-con. (WALSH, 2013, p. 19)

participação ativa da vida política e social do Estado, sendo que a missão precípua dos entes públicos da federação é garantir e dar efetividade a esse poder.

Todavia, em vista disto, observa-se que as políticas públicas direcionadas para educação têm foco voltado, em grande parte, com a capacitação para o trabalho, de forma imediata, haja vista as últimas alterações no ensino médio⁴, realizadas pelo governo federal. Tais políticas visam à qualificação e a formação profissional dos estudantes em resposta ao mercado de trabalho. Através de uma visão neoliberalista, tem-se como escopo a preparação de mão de obra qualificada e em larga escala, ou melhor, grande oferta de mão de obra “boa e barata”, pois na “lei do mercado”, quanto maior a oferta, menor o preço, ou seja, baixos salários e maior rendimento de capital (lucro). E pior, quando se insere o jovem adolescente no mercado de trabalho, a maior consequência é a evasão escolar, pois com as jornadas de trabalho as quais são submetidos, as distâncias percorridas entre a residência, o trabalho e a escola, bem como essa própria rotina, desmotivam e condicionam a uma baixa escolaridade no jovem da periferia em relação ao jovem que pode se manter mais tempo nos bancos escolares. Tudo isso, reflete no futuro, na divisão de classe e nas relações de poder existente na sociedade.

Na busca do ideário mercantil e mercantilista, acrescido do ultraliberalismo se constata a edição de novos modelos e ações permeadas de legalidade e legalismo para condicionar a educação em produto. Nesse contexto, pode-se citar a edição da Medida Provisória nº 746/2016⁵, transformada em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tais como atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil (IDEB), ampliar a jornada escolar criando a possibilidade de ganho de conhecimento voltado para conquista do mercado de trabalho, focando maior atenção à preparação nas disciplinas das ciências exatas e tecnológicas, de forma que, logo após o término do ensino médio o educando possa ingressar no mercado de trabalho⁶.

Diante da situação complexa apresentada, nada mais premente e necessário que educar em e para os Direitos Humanos, desde a pré-escola, atividade indispensável para promoção da defesa, do respeito e da valorização desses direitos com a pretensão de se posicionar como parte de um movimento atual contra-hegemônico. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania desde o início dos anos 1980 ganhou espaço e relevância no Brasil,

4 Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (LDBEN)

5 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 29 ago. 2017.

6 Ter-se-á, nesse sentido, como referência teórica contemporânea, os trabalhos de Ricardo Antunes, especialmente a obra **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Saraiva, Coleção Mundo do Trabalho, 1999.

a partir de estudiosos do campo da Educação, da Sociologia dentre outras Ciências Humanas, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. O ápice legislativo da promoção aos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã⁷, devido previsão de diversas garantias e Direitos Fundamentais à dignidade humana, inclusive, no tocante a Educação, conforme descrito no artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A pesquisa busca afirmar que educação em e para Direito Humanos possibilita a mudança do *status quo* da sociedade brasileira, a partir da orientação de pedagogias decolonialistas, com a inserção de uma práxis social no âmbito escolar, proporcionando ensino e aprendizagem libertadores, inclusive, buscando reforçar proposta da inserção de temas, tais como, identidade de gênero, identidade étnico-racial, acessibilidade, ações afirmativas, políticas afirmativas e de inclusão no currículo escolar praticado nas instituições de ensino de formação básica, públicas e privadas. Busca ainda, discutir a importância de dar efetividade ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no âmbito educacional como um todo, visando alcançar objetivos almejados pela Constituição Federal do Brasil no tocante aos Direitos Humanos Fundamentais Sociais⁸, tal como a cidadania via Educação.

O PNEDH orientado por pedagogias decolonialistas tem a metodologia mais segura para se alcançar um processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas para o exercício da crítica exercida pela dialética, que com criatividade, desencadeia o debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Conforme ressalta o PNEDH, para que a escola possa contribuir

7 Algumas vertentes associam o termo Constituição Cidadã ao Senador da República Ulysses Guimarães (1916-1992), que foi presidente da Assembleia Constituinte, todavia, o termo foi cunhado devido o momento e forma em que a carta magna do país foi elaborada, pois promulgada logo após o regime militar, sob intenso apelo popular, via manifestações; e a sua elaboração levou mais de 19 meses de assembleia, sendo uma das mais extensas já escrita. E, principalmente, mereceu a alcunha de cidadã por ampliar e garantir direitos fundamentais, a assistência social, direitos dos trabalhadores, direito de voto para analfabetos e menores entre 16 e 18 anos de idade.

8 Ampliando a temática o Prof. Ingo W. Sarlet aduz: “No que concerne à terminologia e aos conceitos adotados, a própria utilização da expressão “direitos fundamentais” no título desta obra já revela, de antemão, a nossa opção na seara terminológica, o que, no entanto, não torna dispensável uma justificação, ainda que sumária, deste ponto de vista, no mínimo pela circunstância de que, tanto na doutrina, quanto no direito positivo (constitucional ou internacional), são largamente utilizadas (e até com maior intensidade), outras expressões, tais como “direitos e humanos”, “direitos do homem”, “direitos subjetivos públicos”, “liberdades públicas”, “direitos individuais”, “liberdades fundamentais” e “direitos humanos fundamentais”, apenas para referir algumas das mais importantes” (SARLET, 2012, p.17).

para a Educação em Direitos Humanos (EDH), é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia dos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

O desenvolvimento da educação da sociedade, necessariamente, deve ser fundamentado na EDH, afinal, esta tem impacto transformador que proporciona autonomia às pessoas, às comunidades, os grupos, à sociedade em geral, pois tem como proposta formar sujeitos empoderados de seus direitos, pelo o exercício da identificação e o aumento da autoestima (autovalorização), na constante busca da consciência de si mesmo e culminando na consciência social, do estar contido do todo e no todo estar contido, e dessa forma, libertar-se de paradigmas opressores, discriminadores e usurpadores de direitos fundamentais.

Segundo Freire, o ser humano se encontra num contínuo processo de humanização (ontologia do ser), quando alcança a humanização encontra a sua verdadeira libertação, o “Ser Mais”. Para se alcançar essa libertação é necessário se educar, para sair de um estado de consciência ingênua e passar a ser um indivíduo mais crítico, isso se dá durante uma evolução histórica (começo, meio e fim) em que o educando, vem com sua bagagem empírica, adquirida no convívio social e familiar, entrando em contato com a metodologia escolar, isto é, pela práxis (ação e reflexão), para adquirir o conhecimento, refletir e os praticar, alcançando a humanização e conseqüentemente a libertação (2004, p. 8 e 9), isto é, a autonomia face as suas ações e reflexões, bem como, a assunção das conseqüências advindas.

A busca do “Ser Mais”, que para Freire é a busca histórica do ser humano pela humanização, por isso, além de ser uma condição nata das pessoas, é também, uma proposta de revolução, de transformação, que começa de dentro para fora, na consciência de si mesmo, pela apropriação dos conhecimentos humanizadores, exteriorizando-os como consciência social, e nesse diapasão, alcançar o paradigma da Paz.

Enquanto dissertação, apresenta-se um trabalho com quatro capítulos. O primeiro traz à tona a discussão sobre a Colonialidade do poder e do saber incidente nas diversas relações intersubjetivas existente, oriunda do Colonialismo instaurado a partir do final do século XV, com a saída dos europeus de seu continente em busca de suprir as necessidades de uma sociedade feudal decadente, nesse movimento se torna a gênese do capitalismo, que sob a égide de epistemologias eurocentradas alcança argumentos “lógicos e racionais” para dominar, segregar, escravizar, explorar e usurpar, tendo como proposta cristianizar, civilizar e modernizar os povos ditos irracionais. Em contrapartida, neste capítulo, busca-se a abordagem decolonial com amparo nas Epistemologias do Sul, no Saberes Subalternos oriundos nesses locus de enunciação, e assim, se posicionando criticamente em face da totalidade-histórica a

qual está inserida a sociedade brasileira. A pesquisa visa um posicionamento de resistência e de luta contra-hegemônica ao poder exercido pelo hemisfério norte sobre os povos subalternos e suas diversas relações intersubjetivas, e em específico, à segregação praticada no campo do saber, pois é fato que, ordinariamente se atribui valor relevante ou científico às produções que tem como referencial teórico as epistemologias que tem sua origem ao norte da linha do equador, que deixa de ser um marco fronteiro geográfico e ganha status de fronteira epistêmica, entre outras.

O segundo capítulo foi reservado para se discutir Direitos Humanos, todavia, não mais de uma forma tradicional. Sendo assim, o estudo expõe, inicialmente, como se deu o processo de construção ideológica dos Direitos Humanos a partir de uma lógica racional, cartesiana, kantiana, europeia, permeada de exclusivismo, sexismo, racismo e outros, evidenciando-se que mais do que nunca, é necessário uma repaginada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com o escopo de torná-la mais inclusiva, no que se refere à mulher, à comunidade LGBT e outros grupos e classes que não foram amparadas por essa Convenção Internacional. Dessa forma, por uma questão de dever moral e epistêmico, a pesquisa faz uma dicotomia entre os Direitos Humanos eurocentrados e os Direitos Humanos sob uma perspectiva histórica subalterna, pelo viés de quem os reclama e não de quem os impõe. Pois como será demonstrado, esses direitos são lembrados por aqueles que sofrem violências de diversas matrizes e como que num movimento contraditório, fica mais latente o discurso sobre os Direitos Humanos quando mais se pratica violações a esses direitos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos será a pauta do terceiro capítulo, a pesquisa busca o amparo normativo no arcabouço legislativo brasileiro voltado para educação, principalmente no tocante a um dos seus objetivos, a cidadania. Contudo, deseja-se ampliar a ideia comum que se tem sobre a cidadania, que é a ordinária participação do sufrágio universal (o voto) para se escolher os representantes políticos e de servir a pátria através das instituições militares federais. Mas, de cidadania ativa, onde todos e todas, sem exceções, atuem de forma direta na vida em sociedade. Nesse tocante, as metas do PNEDH visam a autoidentificação, o empoderamento e a autodeterminação da sociedade brasileira, isto é, um processo emancipatório via prática cultural da educação em e para os Direitos Humanos. Nesse diapasão, será estudado as formas de aplicabilidade desse plano via diretrizes da educação básica com o apoio da análise do comportamento humano visando atingir as metas macrosociais, especialmente, as que são voltadas aos Direitos Humanos e para os grupos e classes historicamente oprimidas.

O quarto e último capítulo, intitulado “cidadania e práxis educativa em Direitos Humanos” que objetiva dialogar com a educação em Direitos Humanos, as normas brasileiras voltadas para a educação básica e as pedagogias decoloniais (interculturais críticas) praticadas em alguns *locus* de enunciação brasileiros, trazendo propostas pedagógicas e didáticas consideradas descolonizadoras e humanizadoras, para isso serão abordadas práticas educacionais voltadas para as diversidades culturais e sociais, para valorização das diferenças religiosas, étnico-raciais e de identidade gênero que estão sendo aplicadas no Brasil, inclusive com uma seção dedicada à região sul, ou seja, o ensino e aprendizagem realizados nos *locus* de enunciação subalternos, a práxis social via educação libertadora construída pela dialética do oprimido.

CAPÍTULO I – COLONIALISMO, COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADE: DEBATES EPISTEMOLÓGICOS E DE METODOLOGIA (S)

O rompimento com conhecimentos e saberes sedimentados no ideário eurocêntrico, não é algo fácil de ser realizado, principalmente, quando estes estão alicerçados em epistemologias e filosofias amplamente aceitas e afirmadas como verdades fundantes. Movimentos que possuem séculos de existência, que de forma científica e metodológica explicam as principais questões da vida, seja pelo viés humano, social ou quaisquer outros ramos do conhecimento científico racional ou fenomenológico.

Diante desse desafio científico que se apresenta e da temática idealizada como objeto principal desse trabalho, se faz necessária a desconstrução desses saberes historicamente construídos, em um processo que parte da estrutura existente, do real, do concreto, da realidade objetiva, de uma totalidade histórico-social vigente, buscando compreender as subjetividades e intencionalidades que foram motivos e incentivos para se consubstanciar os movimentos epistêmicos que possuem sua gênese no ideário eurocêntrico, que ensejaram o panorama atual da sociedade, especificamente, e não menos complexo, no que tange as relações de poder apresentadas na atual sociedade brasileira, subalterna, mestiça, latina, patriarcal, cristianizada, preconceituosa, racista, LGBTfóbica e xenofóbica.

E assim, busca-se via o empirismo e a cientificidade, **numa**⁹ Ecologia de Saberes subalternos, uma posição crítica sobre temas como Direitos Humanos e Educação para propor a observação e aplicação de iniciativas e práticas previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como, as normativas correlatas, que sob a orientação de pedagogias decoloniais possibilitará uma educação humanizadora e libertadora, dessa forma, transformando o *status quo* da sociedade.

De antemão, cabe o pedido de todas as *vênias* possíveis aos diversos teóricos e pesquisadores acadêmicos, para o simplório trabalho, porém, ousado, que busca ser mais um na posição de resistência ou de insurgência em face do poder eurocêntrico imposto a todas e todos que buscam um espaço de fala no templo do saber, a academia. Essa que também é vítima silente, até certo ponto, inconsciente, devido a “naturalidade” proporcionada de forma velada

9 Explicação Gramatical: “Em uma” é uma expressão formal, analisando sintaticamente, é a preposição “em” e o artigo indefinido “uma”. “**Numa**” é uma expressão informal, derivada da junção entre os elementos “em” e “uma”. Ambos estão corretos. Nessa nota fica firmada a busca de posicionamento contra-hegemônico do poder no campo do saber, onde para se expressar dentro do ambiente acadêmico, há a necessidade da formalidade, para ser considerado detentor de saber.

pela colonialidade¹⁰ do poder no campo do saber. Por isso, em diversas ocasiões desse estudo, serão feitas ressalvas e destaques, até mesmo porque autores como Boaventura de Sousa Santos (2006) não defende as epistemologias do sul como uma teoria, possivelmente, esse posicionamento é motivado por ser um movimento em construção, que possui sua idealização no final do século passado¹¹ e por não ser uma ruptura total com os conhecimentos científicos ou empíricos, anteriormente adquiridos, preferindo definir como uma ecologia de saberes¹², saberes do sul ou saberes subalternos.

Entende-se Ecologia de Saberes como um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica que pretende contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las (SANTOS, 2006, p. 164). Dessa forma, valorizando o pluralismo cultural, também denominado de interculturalismo cultural, por Catarine Walsh, contudo, sempre buscando uma posição crítica nas relações de poder existente.

Como conceito e prática, processo e projeto, a interculturalidade significa - na sua forma mais geral - o contato e a troca entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Tal contato e troca não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem contínua entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e diferentes racionalidades, visando gerar, construir e fomentar o respeito mútuo e um pleno desenvolvimento das capacidades de indivíduos e grupos, acima de suas diferenças culturais e sociais. (WALSH, 2009, p.41)

Mesmo que não haja posicionamento quanto a uma teoria crítica, por parte de alguns teóricos dessas ecologias de saberes, para desconstruir o que foi realizado em termos de conhecimentos eurocentrados, necessário é entender o movimento das transformações sociais. Utilizando-se do mesmo argumento da ecologia de saberes, este trabalho visa discutir

10 Importante destacar que Colonialidade é diferente de Colonialismo, pois este é uma estrutura de dominação e exploração onde o controle e autoridade política se dá pela relação metrópole-colônia, sobre recurso de produção e do trabalho de uma determinada população, assim sendo, um povo de identidade étnica diferente domina o outro, explora seus recursos e os destinam a outros povos, visando assim o mercantilismo e a concentração de riquezas em outra sede territorial. A colonialidade é o produto dessa estrutura, é consequência dessa relação de poder, é a reprodução dessas práticas, mesmo após as ditas “independências” ou no pós-colonialismo como afirma alguns célebres estudiosos, dentre eles, Luciana Balestrini, Homi Bhabha, Franz Fanon, Aimé Césaire e outros.

11 Foi apenas recentemente, quando Quijano e Wallerstein assinaram em conjunto um artigo (“Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System”, 1992), que a colonialidade fez sua aparição e trouxe à luz a articulação da modernidade/colonialidade e, nela, a relevância das Américas, e do século 16 (MIGNOLO, 2003, p. 84).

12 É uma proposta de resgate e valorização às práticas e saberes existentes e/ou esquecidos ou marginalizados, pertencentes a outras sociedades que não se localize na Europa ou América do Norte (eixo atlântico norte do conhecimento), em face aos processos colonizadores impostos ao longo de séculos de dominação europeia, estendidos até o presente, pela prática da colonialidade do poder (SANTOS, 2006, p. 137 a 165).

criticamente essa totalidade histórico-social, para isso, será traçado um panorama geral e abrangente da sociedade contemporânea sob influência da colonialidade do poder. Essa busca pela ecologia dos saberes pode ser encarada como uma tentativa de decolonizar as sabedorias produzidas nas academias subalternas, ou seja, não reproduzir as práticas de colonialidade do saber do opressor, autointitulado detentor do conhecimento, o epicentro das informações.

Mignolo (2003) faz análise nesse sentido, veja:

Essas perspectivas, da América espanhola, do Magreb e do Caribe¹³, contribuem hoje para repensar, criticamente, os limites do moderno sistema mundial – a necessidade de concebê-lo como um sistema mundial colonial/moderno e de contar as histórias não apenas a partir do interior do mundo “moderno”, mas também a partir de suas fronteiras. Estas não são apenas contra-histórias ou histórias diferentes; são histórias esquecidas que trazem para o primeiro plano, ao mesmo tempo, uma nova dimensão epistemológica: uma epistemologia da, e a partir da margem do sistema mundial colonial/moderno, ou se quiserem, uma epistemologia da diferença colonial que é paralela à epistemologia do mesmo (MIGNOLO, 2003, p. 82-83).

O posicionamento crítico da pesquisa se dá a partir do momento que se traz para discussão a premência de se educar em e para os Direitos Humanos, no âmbito da sociedade brasileira, tendo como perspectiva pedagógica o Interculturalismo Crítico como propósito de transformação social. Utilizando-se como plataforma legislativa e amparo legal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consubstanciado pelas Diretrizes de Base da Educação e a Constituição Federal do Brasil de 1988. Sendo assim, este trabalho pretende dialogar com as Epistemologias do Sul (a ecologia de saberes subalternos), as Pedagogias Decoloniais (Intercultural crítica e outras¹⁴) e a legislação voltada para Educação em Direitos Humanos (EDH).

Nesta pesquisa se optou pela análise crítica, questionando a sociedade atual que tem como referencial as relações voltadas para o mercado de capitais em detrimento das relações humanas, buscando ampliar a discussão existente sobre divisão de classes e suas consequências, para se discutir as relações de poder criadas a partir do movimento colonizador

13 Esses três locais são referências para o autor, no tocante aos movimentos decolonial (A. Quijano), pós-colonial (descolonial) e da transmodernidade (E. Dussel), que também intitula de “projetos globais” (MIGNOLO, 2003).

14 Quando se opta por não classificar as demais pedagogias, tem por objetivo possibilitar a liberdade de autodenominação, pois neste trabalho é considerado como intercultural crítico as diversas pedagogias praticadas em cada *locus* de enunciação, isto é, as pedagogias quilombola, indígenas, histórico-crítica, do campo e outras que visam o empoderamento, a autovalorização e autodeterminação dos historicamente oprimidos, desfavorecidos, excluídos e esquecidos. (Posicionamento do autor)

baseado na concepção fenotípica europeia sobre raça¹⁵, onde a cor da pele, formas do corpo e dos cabelos são referenciais para classificação de racionalidade, intelectualidade e hierarquia social, bem como, opor-se ao saber eurocentrado como “epicentro” de todo conhecimento da raça humana, denominado colonialidade do poder e do saber. Conforme explica Quijano:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia (raça), produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117). *Grifos do autor*

Abordagem da educação e dos Direitos Humanos através do prisma das epistemologias e Saberes do Sul visando o decolonialismo do poder e do campo do saber é o caminho que esta pesquisa buscou na intenção de prestigiar as ecologias dos saberes que se desenvolvem no *locus* de enunciação do Brasil, da América do Sul, da América Latina, da África e outros locais que sofrem com a racialização, a xenofobia, o sexismo e demais tipos de violências e opressões, todavia, que se posicionam como movimento de resistência contra-hegemônico através das diversas expressões culturais desenvolvidas nesses *locus*, ou seja, os saberes desenvolvidos no Sul não geográfico, mas no Sul que representa todos aqueles que foram oprimidos, desfavorecidos, violentados e excluídos pelo poder colonizador europeu durante os processos de colonização que começou com a saída dos países europeus, precisamente em 1492, quando chega onde hoje se chama América Central¹⁶, a procura de novos mercados, novas fontes de riquezas, a qual se baseou todo o processo colonizador de exploração e subjugação daqueles que sequer puderam se defender, sequer sabia que tinha que se defender.

A epistemologia utilizada é o esforço de se posicionar como um movimento contra a supremacia europeia no campo do saber acadêmico e visa prezar pelo conhecimento científico ou empírico desenvolvido pelas classes subalternas, no seio das comunidades locais, nas

15 Segundo Quijano (2005) A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência às supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (p. 117).

16 Conforme relata Bartolomé de Las Casas na obra “**Brevíssimo Relato sobre a Destruição da Índias**” (LAS CASAS, 2017, p. 104).

instituições de ensino básico até as Universidades; reconhecer a importância da cultura cabocla, crioula, mestiça, indígena, quilombola e outras desenvolvidas em cada *locus* de enunciação. Na busca de melhorar esse entendimento, Homi k. Bhabha (2007) na obra “O Local da Cultura” entre outras explicações aduz,

[...] existir é ser chamado a existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou locus. [...] sujeito da enunciação, que não é representado no enunciado, mas que é o reconhecimento de sua incrustação e interpelação discursiva, sua posicionalidade cultural, sua referência a um tempo presente e a um espaço específico. (BHABHA, 2007, p. 66 e 76)

No presente trabalho, pretende-se trazer para o diálogo científico, essas intencionalidades “outras”, a construção do conhecimento a partir das expressões culturais oriundas dos diversos locais que são (des)considerados como possuidores de saberes. Esses que são provenientes da oralidade dos ancestrais indígenas, da diáspora africana, do oriente, da mestiçagem, da metafísica, do empirismo e de outros saberes subalternos, denominado “não científicos”. Pois, nos conhecimentos trazidos pelas epistemologias eurocêntricas esses “outros” não se reconhecem, não são representados, são esquecidos, são apagados, “branqueados”, homogeneizados. E quando são representados pelos outros do hemisfério norte (europeu e/ou norte-americano), são denominados subdesenvolvidos, preguiçosos, não cristãos, irracionais, colonizados, escravos (mão de obra “barata” e/ou desqualificada), subalternos, aculturados e outras violências epistêmicas e simbólicas.

As Epistemologias do Sul quando traz o argumento da ecologia dos saberes busca ser a representação da alteridade científica, no que se refere as epistemologias eurocêntricas, e para esse intento, deve se posicionar como teoria crítica e assim realizar a interpretação dos saberes construídos nesses *locus* culturais a partir de suas tradições, de sua totalidade histórico-social. Posicionando esses saberes construídos na subalternidade como universais e os inserido no discurso acadêmico. Dessa forma, podendo se tornar uma epistemologia mediadora, uma metáfora da alteridade para amenizar os efeitos da diferença cultural entre o sul e o norte do conhecimento humano, assim coaduna H. Bhabha (2007) e ainda explica:

Para que seja intencionalmente eficiente como disciplina, deve-se garantir que o conhecimento da diferença cultural exclua o Outro; a diferença e alteridade torna-se assim fantasia de um certo espaço cultural ou, de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem epistemológica do acidente” (BHABHA, 2007, p. 59)

O que Bhabha propõe, na citação anterior, é uma estratégia para que a proposta epistemológica contra-hegemônica seja eficiente, tornando-se referência em seu locus, ao ponto de fazer que as outras epistemologias externas não sejam mais utilizadas para interpretar as nuances humanas e sociais internas do seu local de cultura. Assim sendo, dentro da lógica da formação da sociedade latino-americana, constituída da multiculturalidade étnica-racial e religiosa, oriunda da diáspora africana, dos colonizadores europeus, dos processos migratórios diversos e dos próprios povos originários, que mesmo sendo de um mesmo continente, possuem suas diferenças e diversidades culturais e religiosas internas. A proposta decolonial na perspectiva dos saberes do sul é a teoria da Interculturalidade Crítica.

Antes mesmo de tratar da teoria crítica é importante entender o que é interculturalidade:

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de se comportar. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia, é uma atitude, um modo de ser necessário num mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e, ao mesmo tempo, mais incomunicado interculturalmente. Um mundo em que os sérios conflitos sociais e políticos, que os confrontos interculturais produzem, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações (TUBINO, 2005, p. 3)

tradução própria

Entretanto, a teoria da interculturalidade crítica é proposta por Catherine Walsh (2009b) que se apoia filosoficamente em Fidel Tubino (2005), no Brasil essa teoria tem o apoio de Vera Maria Candau (2013). Essa teoria vai além do reconhecimento das diferenças existentes, mas tem como questão os motivos da assimetria cultural e social, visando equidade social. Dessa forma, contrapõe-se a modernidade, a Interculturalidade Funcional e ao multiculturalismo liberal.

A proposta da teoria da interculturalidade crítica deve estar imbricada a perspectiva decolonial (WALSH, 2009a; QUIJANO, 2014), para que o diálogo na prática seja não eurocêntrico e a partir de uma simetria de relações intersubjetivas construída em cada locus de enunciação, tornando-se um diálogo das diferenças na busca da equidade. Não se pode pensar numa interculturalidade efetiva se os afrodescendentes, quilombolas e os indígenas, não tiverem a dignidade, a liberdade e seus modos de vida, reconhecidos e respeitados pelo Estado brasileiro. A interculturalidade não deve ser utilizada para homogeneizar ou ocultar a existência de povos subalternizados pelo colonialidade do poder perpetuada nas atividades estatais.

1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: reflexões contemporâneas

A construção histórico-social da América Latina perpassa pelo ideário do colonialismo. Diversos autores apontam que o colonialismo representa uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Imposição esta que pode acontecer de forma violenta, com a utilização de poderio militar ou por outros meios como a arte, linguagem, literatura e religião, dentre outras. A dominação portuguesa no Brasil é um clássico exemplo de colonialismo, assim como a colonização da África, destruição da cultura dos povos andinos e a influência da cultura americana em povos tidos como ‘incultos e incivilizados’.

Segundo Assis Clímaco (2014, p. 13-14):

A colonialidade do poder condiciona toda a existência social das gentes de todo o mundo, já que a racialização delimita de modo decisivo a posição de cada pessoa e cada povo nas relações de poder globais. Mas é na América, na América Latina sobretudo, que sua cristalização se faz mais evidente e mais traumática, pois aqui a diferenciação racial entre “índios”, “negros”, “brancos” e “mestiços” ocorrem no interior de cada país. Encarnamos a paranoia de ser Estados-Nação modernos e independentes, e ao mesmo tempo, sociedades coloniais, onde toda reivindicação de democratização tem sido violentamente resistida pelas elites “brancas”. *(Tradução própria)*

Essa narrativa acima é algo que estará sendo discutido nos textos dos capítulos seguir, a paranoia de um Estado-Nação é sentida em diversas retóricas e textos legislativos, que visam uma homogeneização utópica e tópica, que se inicia pela negação do “outro” (negro, indígena, mestiço, não-cristão), passando pelo extermínio do outro, subjugação do outro até a negação cultural e epistêmica do outro. Primeiramente, pela colonização e posterior, contemporaneamente, inclusive, perpetuada pela colonialidade do poder e do saber, esta última tão comum e tão invisibilizada, que é cultuada e defendida pela própria academia, através dos diversos ramos científicos e filosóficos.

A seguir, inicia-se um movimento de construção, para desconstrução e posterior reconstrução, observe atentamente:

O colonialismo pode ser dividido em duas etapas: a primeira começa na Europa Ocidental entre os anos de 1492 e 1800. Foi liderada por Portugal e Espanha que criaram rotas através das Índias. Neste momento, o interesse era o comércio de especiarias. A segunda etapa tem dois períodos. O primeiro vai de 1815 a 1880, quando a política expansionista vinha

somente de países da Europa já estabelecidos. A segunda pode ser datada entre os anos de 1880 a 1914, quando chegou ao continente africano, regiões asiáticas e do Pacífico.

Diversas são as áreas do conhecimento que se preocuparam em discutir o termo colonialismo. Em sua maioria, os autores coincidem com o conceito de colonialismo como a política de exercer o controle ou a autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, muitas vezes, são destituídos de parte dos seus bens materiais (terra) ou imateriais (língua e cultura), incluindo os direitos políticos de participação coletiva e individual que detinham.

Segundo a autora indiana Gayatri Spivak (2008, p. 33), é através do colonialismo que se implantam uma nova forma de organização de mundo, através de uma “sujeição semifeudal a uma sujeição capitalista”, estando seus estudos aplicados à realidade de seu país. Essa mesma preocupação com a sujeição incontestada do colonizado e as práticas dominadoras, usurpadoras e violentas dos colonizadores, sempre foi pauta na América Latina, pois esse *modus operandi* do colonizador europeu é exatamente o oposto da cultura dos povos originários das Américas, a cultura do Bem Viver.

“Bem Viver” e “Bom Viver” são os termos mais difundidos no debate do novo movimento da sociedade, sobretudo da população vista como indígena na América Latina, a partir de uma existência social diferente da que nos tem imposto a “Colonialidade” do Poder. “Bem Viver” é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência “indígena” contra a “Colonialidade” do Poder. Foi, notavelmente, cunhada no Vice-Reino do Peru, por nada menos que Guamán Poma de Ayala, aproximadamente em 1615, em sua *Nueva Corónica e Buen Gobierno*. Carolina Ortiz Fernández é a primeira a ter chamado a atenção sobre esse histórico feito: “Felipe Guamán Poma de Ayala, Clorinda Matto, Trinidad Henríquez y la teoría crítica. Sus legados a la teoría social contemporánea”, em *Yuyaykusun*, N°. 2. Universidade Ricardo Palma, dezembro 2009, Lima, Peru” (QUIJANO, 2013, p. 46).

Na América Latina surge o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, em meados de 1990 com o intuito de discutir o Colonialismo e suas repercussões. Nesse contexto, é necessário citar a obra *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, de 1992, do peruano Aníbal Quijano. Os estudiosos da teoria pós-colonial que viviam nos Estados Unidos apresentaram um *Manifiesto inaugural*, publicado pela primeira vez em 1995, introduzindo a América Latina no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2012, p. 6).

De acordo com o Manifesto inaugural, Ranajit Guha inspirou a fundar um projeto similar dedicado ao estudo do subalterno na América Latina, tratando-se de movimentos que

convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente (CASTRO-GÓMEZ, 1998, p. 70). O grupo que discorria sobre as sociedades plurais, inferiorizadas pelo pensamento europeu, exotizada em oposição com as sociedades “desenvolvidas”, tendo como seu grande representante crítico o argentino Walter Mignolo. Sua perspectiva crítica e divergente os fazem fundar em 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade, e fragmentar o grupo latino, alegando que os estudos subalternos não quebram o vínculo de maneira suficiente com os autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998).

O descontentamento da caracterização de “periferia” e “subdesenvolvimento” para tratar dos países e do subcontinente também impulsionou essas novas designações e estudos de muitos pesquisadores. Parte dos pesquisadores entendiam essas caracterizações como uma justificativa para subordinação dos Estados-nação pós-coloniais durante os séculos XIX e XX, quando se estabeleceu e expandiu o capital internacional e que segue até os dias de hoje.

Nesse debate Zaffaroni afirma:

Mas não podemos ingressar ao tratamento do colonialismo no marco latino-americano sem enfrentar uma questão prévia que, de entrada, nos posa o próprio colonialismo quando, para impedir de raiz, qualquer análise de seu gatilho, opta por negar diretamente nossa existência, ou seja, afirmando sem rodeios que não existimos, que não somos nada. Assim, o colonialismo e alguns de seus acólitos locais somente diz que “América Latina não existe, que não temos nada em comum entre os latino-americanos” (2015. p. 186).

(Tradução própria)

Na tentativa de responder a ofensiva da colonialidade do poder, essa que é continuidade e a manutenção do poder colonialista, surgem terminologias tais como decolonizar e descolonizar para auxiliar no processo de compreensão de diversos elementos constituintes na gênese da formação econômica, política e sociocultural da América Latina, tornando assim, perspectivas de análise crítica.

Carecendo, por sua vez, de interpretação para que se haja o posicionamento. A palavra “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica o contrário e procura superar a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Trata-se de uma construção do grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que pretende inserir a América Latina de uma forma efetiva e posicionada no debate pós-colonial, muitas vezes criticado por um excesso de culturalismo e mesmo eurocentrismo, devido à influência pós-estrutural e pós-moderna (BALLESTRIN, 2012).

De acordo a Walsh:

Suprimir o “s” e nomear “decolonial” não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des”. Não pretendendo simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; é dizer, passar de um momento colonial a um não colonial, como que fora possível que seus padrões e impressões deixem de existir. A intenção, melhor, é apontar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo na qual podemos identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (2009, p. 15-16). *Tradução*

própria

Por sua vez, Colaço (2012), indica que prefere utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial”, pois o conceito em inglês é *decoloniality* e sobre esse termo existe uma unanimidade entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, a perspectiva de escolhida para a análise crítica desse trabalho é decolonialidade, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16) e Sparemberger (2016, p. 273) que aduz, “As metodologias decoloniais são pluralistas e se posicionam como uma ruptura desse tipo de pesquisa colonizadora que tem sido central para perpetuar a colonialidade em todos os seus aspectos.”

Todavia, para Castilho (2013) é indiferente pois, afirma que a opção pelo termo “descolonial” e não “decolonial” no desenvolvimento de sua pesquisa decorre não só de uma opção terminológica, mas reflete uma escolha teórica e política dela (a autora) no que tange ao conteúdo político e epistemológico da discussão que envolve a utilização de um termo ou de outro no âmago desse campo de estudo.

Para os autores que sustentam a necessidade de utilização da expressão “decolonial”, como Catherine Walsh (2009a), o prefixo “des” indicaria que os objetivos dessa corrente estariam sintetizados somente por meio da suplantação do colonialismo. Entretanto, no sentido político e estratégico, reconhece-se que a utilização do termo “descolonial” é mais usada nos artigos científicos traduzidos para o português de autores que utilizam o termo “descolonização” não como simples superação do colonialismo, mas como condensação de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais realmente pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual.

Considera-se a utilização do prefixo “des” como estratégica porque, dada a baixíssima utilização desses autores e desse campo de estudo no campo jurídico, é necessário considerar de que maneira tais autores vêm sendo traduzidos para a língua portuguesa. Apesar dessa

ressalva estratégica, destaca-se que o debate em torno da “decolonialidade” ou “descolonialidade” é muito relevante e deve ser inserido e aprofundado conforme as ideias e os debates vão se tornando mais presentes para a literatura jurídica brasileira.”

CAPÍTULO II – OS DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMA NACIONAL E INTERNACIONAL

Neste capítulo objetiva-se discorrer acerca da abordagem atual e tradicional sobre os Direitos Humanos e com o objetivo de discutir de forma crítica essa visão, será trazido à baila a origem da epistemologia que sustenta a teoria dos Direitos Humanos, utilizada por instituições nacionais e internacionais, extremamente importantes na defesa e no fomento desses direitos, tais como as Secretaria de Direitos Humanos e o Ministério da Educação e Cultura, ambos no Brasil, e em um patamar internacional a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e demais agências.

No intento de alcançar a origem das teorias científicas, o melhor caminho é o das fontes, e nos diversos ramos existentes das ciências jurídicas as fontes são classificadas, entre outras, como formais ou materiais. As fontes formais são as expressões do Direito, é o meio pelo qual o Direito se propaga e se torna conhecido, ordinariamente, através das normas jurídicas, leis, doutrinas e jurisprudências, todavia, serão as fontes materiais o objeto de estudo dessa pesquisa, pelo fato de serem as que dão origem a tudo que se refere às ciências humanas e sociais, os fatos, isto é, os acontecimentos ou inércias que repercutem de forma positiva ou negativa na vida da sociedade, e assim, merecendo serem observados e regulados, de forma que toda a sociedade que é afeta ao fato social respeite ou faça respeitar tal regulamentação, que por ser lei, passa ter força cogente, *erga omnes*¹⁷ ou *inter-partes*, para todos ou entre particulares, para melhor entendimento se pode citar como exemplo, as leis de âmbito social ou as normas que regem os diversos tipos de contratos.

Para Celso Lafer (2015, p.8) as fontes materiais podem ser definidas como o “conjunto de fenômenos de ordem social, econômico e científico, ou, então, de natureza ideológica – como o engajamento moral, religioso e político que leva a criação ou modificação de normas na ordem jurídica”. A explicação do professor, colabora diretamente com o entendimento que se busca nesse trabalho, ressaltando as fontes materiais para a seara do Direito, e principalmente, para os Direitos Humanos, pois amplia efetivamente as possibilidades no que tange às suas origens, e assim, desde já podendo se afirmar que a gênese dos Direitos Humanos

17 **Erga omnes** – (Lê-se: érga ômines.) Literalmente: perante todos. Diz-se do ato, lei ou decisão, que a todos obriga, ou é opinável contra todos, ou tem efeito sobre todos (SANTOS 2011, p. 277).

não é a Declaração Universal de 1948, ou ainda, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que ocorreu em 1789 na França, após a queda da Bastilha¹⁸.

Na esteira de demonstrar o que se entende como origem dos Direitos Humanos, em uma perspectiva eurocêntrica, pela esmagadora maioria das pesquisas e obras que versam sobre o assunto, é condição *sine qua non* estudar Immanuel Kant, principalmente as obras “Fundamentação da Metafísica dos Costumes (2002)” e “Crítica da Razão Pura (2009)”, citadas por diversos autores das ciências sociais e com maior ênfase pelos que discorrem sobre os Direitos Humanos. Isto, porque Kant (2002 e 2009) aduz de forma didática sobre a dignidade humana¹⁹, afirmando que é um fim em si mesma, não podendo ser tratada como meio, pois não há algo a que se possa equiparar, quando discorre sobre a doutrina moral na Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Porém, este autor que muito contribuiu para o conhecimento humano, em algumas passagens da mesma obra, deixa transparecer o seu preconceito europeu, como pode ser observado no excerto que se segue:

[...] E então deduz que bem pode subsistir uma natureza que se orienta por uma lei universal, mesmo que esse indivíduo em questão (**tal como os habitantes dos mares do sul**) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de passar a sua vida na ociosidade, no prazer, no gozo; mas não pode querer que isso se transforme em lei universal da natureza ou que esteja impressa em nós mesmos como tal pelo instinto natural. Pois a qualidade de ser racional, ele quer necessariamente que se desenvolva todas as suas faculdades, porque não lhe são dadas e lhe servem para toda a espécie de fins possíveis (KANT, 2002, p. 53). *Grifos do autor*

A forma pela qual Kant se reporta aos habitantes do hemisfério sul não poderia ser mais preconceituosa, e tal posicionamento fica mais evidente no conjunto da obra, deixando explícito que moral, dignidade e senso de dever é atributo dos seres ditos racionais, em específico, os habitantes do hemisfério norte, essas observações podem ser analisadas na segunda seção da obra já citada, que foi intitulada, “Transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes” (idem, p. 37-75). Segue abaixo mais alguns excertos que colaboram com essas observações:

18 A Bastilha era uma fortaleza, localizada em Paris, pertencente a monarquia francesa, a tomada e a derrocada desta fortaleza é o símbolo da revolução francesa, que após esse evento se declarou os Direitos do Homem e do Cidadão que para os europeus é expoente da declaração dos Direitos Humanos

19 No Reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade (KANT, 2002, p. 65).

[...] o dever, não parte de sentimentos, impulsos e inclinações, mas sim unicamente da relação dos seres racionais entre si, relação esta em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como legisladora, porque de outra forma não poderia ser pensada como um fim em si mesma. A razão relaciona, então, cada máxima da vontade concebida como universalmente legisladora com todas as demais vontades e com todas ações para com nós próprios, isso se dá em virtude de qualquer outro motivo prático ou de qualquer outra vantagem futura, mas pela ideia de dignidade de um ser racional que obedece outra lei se não aquela que simultaneamente dá a si mesmo (idem, p. 65). *Grifo nosso*

Pois bem, salvo melhor juízo, no texto escrito acima por Kant, fica evidente que se um ser não for considerado racional, ele não tem o senso de dever e a sua vontade jamais deve ser considerada, pois não tem origem na razão. Nessa mesma linha de pensamento, um ser irracional não se lhe pode atribuir dignidade pois que lhe falta razão, pois a sua vontade não possui o atributo de legislação, que nesse caso se entende como respeitar e ser respeitado.

Tais considerações anteriores, foram necessárias para que o leitor desta pesquisa, comece a se questionar sobre quando se fala em dignidade humana, quais são os humanos que estão sendo relacionados, ou seja, à todas as pessoas ou a determinado grupo humano. Atenção a origem do pensamento que orienta o autor da obra, pois se a epistemologia que assenta a pesquisa possui sua origem no hemisfério norte, em específico no eixo do atlântico norte, corre o risco de se está coadunando e reproduzindo a colonialidade do poder no campo do saber. Fato que é muito comum nas ciências humanas e sociais, dentre elas o Direito, como se verá durante este trabalho.

Segundo Lafer (2015, p. 3-5), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é a transformação e positivação dos anseios dos diversos povos que sofreram com as atrocidades ocorridas durante a primeira e segunda guerra mundial, que teve como antecedentes históricos o Pacto da Sociedades das Nações²⁰ de 1919 no que se refere a 1ª Guerra, e a Carta da ONU de 1945 referente a 2ª Guerra, que atribuíam a esta organização internacional o poder de ser um terceiro com superioridade na decisões do seu conselho sobre a questões entre os Estados membros, um *tertius* entre as Nações. O Pacto de 1919, tinha como objetivo proporcionar independência as nações, segurança coletiva visando a paz mundial, os Direitos Humanos tinha um papel coadjuvante, estando abaixo do princípio de soberania estatal, já a Carta de 1945, os Direitos Humanos recebeu destaque, houve ampliação do debate sobre paz e segurança coletiva, limitando o arbítrio discricionário das soberanias nas relações internas entre Estado e

20 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-1919-a-1945/pacto-da-sociedade-das-nacoes-919.html>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

jurisdicionados, este último foi motivação para o aumento das tensões que colimaram a Segunda Guerra Mundial, desta forma a Carta da ONU é considerada uma resposta a esta terrível mácula mundial.

Sob o ponto de vista de Lafer (2015),

A Declaração Universal de 1948 é o primeiro texto de alcance internacional que trata de maneira abrangente da importância dos Direitos Humanos. Neste sentido é um marco na afirmação histórica da plataforma emancipatória do ser humano representada pela promoção dos Direitos Humanos como um critério organizador e humanizador da vida coletiva na relação governantes-governados (Idem, p. 5).

Ainda na rota das fontes, verifica-se que muitos autores atribuem a idealização do Direito Humano Internacional a Kant (1795), pois o mesmo desenvolveu o Projeto Filosófico da Paz Perpétua, teorizando como se daria um “Estado perfeito”, no campo das relações humanas. A parte tocante a Direito interno, denomina-se *jus civitatis* e no campo do Direito Internacional Público, *jus gentium*, onde regulava a relação entre os Estados. E ainda nesta linha, Kant prevê o *jus cosmopoliticum*, que tinha como objeto regular as relações entre os seres humanos e os Estados, mostrando a necessidade do mútuo respeito devido a interdependência existente entre os mesmos, porém essas relações seriam também extrafronteiras, pois o *jus cosmopoliticum* almejava um Estado universal para humanidade.

Conforme Derrida (2004) e Lafer (2015) o projeto da paz perpétua de Kant foi referência para o Pacto das Sociedades da Nações (1919), também conhecido por Pacto ou Tratado de Versalhes, segundo a crítica, este fica aquém do que se prevê no projeto kantiano, embora, com a Carta das Nações Unidas (1945) o *jus cosmopoliticum* idealizado no projeto, é base filosófica que orientou as discursões sobre o novo tratado (1948) pós-segunda-guerra. Além dos autores retromencionados, Norberto Bobbio (2004), Ingo Sarlet (2015), Robert Alexy (2015), Fábio K. Comparato (1998), Flávia Piovesan (2006) entre outros ressaltam a importância de Immanuel Kant para conjectura atual do Direito e dos Direitos Humanos, pois foi ele quem explicou com maestria sobre liberdade, dignidade humana, sentimento de dever, ética, moral e razão. Como serão discorridos em seguida:

Sarlet (2015) informa que para Kant, todos os direitos estão abrangidos pelo direito de liberdade, direito natural por excelência, que cabe a todo homem em virtude de sua própria humanidade, encontrando-se limitado apenas pela liberdade coexistente dos demais homens, concepção que fez escola na tradição filosófica, política e jurídica ocidental. (p. 318-319)

Na citação anterior Ingo Sarlet relembra Kant na afirmativa de que em todos os ramos do Direito a liberdade deve ser a orientadora, tanto do processo legislativo quanto na aplicabilidade da norma jurídica, pois o ser humano só deve se subordinar a uma norma de conduta a qual ele participou, de forma autônoma, de sua idealização, nessa linha de entendimento aduz Bobbio,

Definindo o direito natural como o direito que todo homem tem de obedecer apenas à lei de que ele mesmo é legislador, Kant dava uma definição da liberdade como autonomia, como poder de legislar para si mesmo. [...] uma vez entendido o direito como a faculdade moral de obrigar outros, o homem tem direitos inatos e adquiridos; e o único direito inato, ou seja, transmitido ao homem pela natureza e não por uma autoridade constituída, é a liberdade, isto é, a independência em face de qualquer constrangimento imposto pela vontade do outro, ou, mais uma vez, a liberdade como autonomia (BOBBIO, 2004, p. 26).

As duas citações anteriores, de Sarlet e Bobbio, expressam sobre o conceito de liberdade enquanto exercício de autonomia e dos direitos como expressão de autonomia de vontade, dessa forma, Kant relaciona esses temas os tornando condição preponderante um do outro e inato aos seres humanos, porém, fica evidente que o exercício do direito e da liberdade não está condicionado à vontade do outro, mas, o respeito a outro se torna obrigatório para que todos possam exercer suas liberdades com autonomia.

Outro tema destaque nas obras de Kant e que se relacionam diretamente com os Direitos Humanos é a dignidade, que Flávio K. Comparato (1998) traz à lume citando o filósofo prussiano, observe:

A dignidade transcendente é um atributo essencial do homem enquanto pessoa, isto é, do homem em sua essência, independentemente das qualificações específicas de sexo, raça, religião, nacionalidade, posição social, ou qualquer outra. Daí decorre a lei universal de comportamento humano, em todos os tempos, que Kant denomina **imperativo categórico**: "age de modo a tratar a humanidade, não só em tua pessoa, mas na de todos os outros homens, como um fim e jamais como um meio" (COMPARATO cita KANT, 1998, p. 20). *Grifos conforme o original*

O fragmento acima indica o fundamento de que, a dignidade humana está acima de qualquer qualidade ou condição humana, estando, ainda mesmo, acima de qualquer legislação que por ventura o homem tenha escrito ou não, ou seja, não há a possibilidade que qualquer tipo de regra ou costume, escrito ou não escrito, venha subjugar o ser humano retirando a sua dignidade, pois esta não é condição meio, mas condição finalística.

Neste diapasão, Robert Alexy (2015) discorrendo sobre a Teoria dos Direitos Fundamentais questiona se mesmo diante de um arcabouço jurídico não positivado, as pessoas têm direitos e quais direitos elas têm? Isto são, as regras consuetudinárias oriundas dos costumes e tradições, transmitidas pela tradição oral, muito comum aos povos ancestrais de África e da América pré-hispânica, são direitos e quais são estes? O autor se ampara em Kant e relembra:

Trata-se de uma questão ético-filosófica quando se pergunta, independentemente da validade de um ordenamento jurídico positivo, por que os indivíduos têm direitos e que direitos eles têm. Uma resposta clássica a essa questão é a de Kant, segundo a qual "a liberdade (independência de ser coagido pelo arbítrio de outrem), desde que possa existir em conjunto com a liberdade dos outros com base em uma lei geral", é o direito "único, original e conferido a todos", e isso "por força de sua humanidade", o que, segundo Kant, é caracterizado pelo atributo do ser humano como ser racional (ALEXY, 2015, p.181).

Pois bem, após as informações sobre a importância de toda a obra de Immanuel Kant para o Direito Humano, fica a dúvida se o filósofo prussiano quando falava do ser humano racional e de seus atributos, de razão, liberdade, autonomia, moral, ética, somente os atribuíam ao homem (gênero masculino) ou ao homem branco, europeu e cristão ou ao ser humano em geral. Antes de uma análise mais detalhada sobre a abordagem, vale a pena rememorar o contexto histórico, a qual o filósofo estava inserido, as influências teórico-filosóficas, bem como, religiosas.

2.1 DIREITOS HUMANOS: Trajetória Histórica

Quando se observa a evolução histórica da humanidade se chega à conclusão que o ser humano, devido suas necessidades²¹, sempre buscou se movimentar em prol da vida, de na medida das possibilidades, estar bem, o bem-estar, o “Bem Viver”. Basta pensar na pré-história e imaginar quais as necessidades que foram supridas quando, pela primeira vez, produziram o fogo; quando resolveram plantar o alimento vegetal ao invés de somente coletar o que a natureza ofertou; quando inventaram a roda e assim por diante. Não é diferente quanto à questão dos Direitos Humanos, desde outrora, o ser humano motivado pelas relações e

21 Entende-se como necessidades básicas do ser humano, comida, bebida, vestimenta, abrigo, proteção contra intempéries e agressões, entre outras. Essa necessidade se amplia conforme a evolução e progresso da humanidade.

convivência, em diferentes momentos, ou estava exigindo o respeito a esses direitos ou usurpando os direitos dos outros. A forma pela qual acontecia, o *modus operandi*²², era pela imposição de força, o tempo passou, mas, ainda há, a usurpação de direitos fundamentais ou necessidade de se exigir o respeito a esses direitos, seja através de leis, políticas públicas reparadoras, ações afirmativas ou quando estas são infringidas, pela via judicial, pela força cogente²³ do Estado-Juiz²⁴. Entretanto, também há esperança que em breve os Direitos Humanos sejam respeitados e concedidos, sem a necessidade de intervenção estatal ou por qualquer tipo de força ou mediação, porém, isso ocorrerá via educação, pois esta tem a capacidade de estimular às pessoas consciência social, no qual o ser humano age com altruísmo, alteridade, solidariedade e respeito ao direito alheio.

Nesse sentido, o estudo vai discorrer sobre fatos que rememoram episódios que representam iniciativas ou movimentos que são, na sua essência, reclamações ou declarações de Direitos Humanos, expressões e lutas contra violências de todos os matizes, que tem origem na ganância por acúmulo de capital e/ou de poder, em detrimento da vida, da liberdade e da dignidade humana, isto é, a origem está na desumanização do opressor.

Nesse diapasão, Freire expõe que é a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do Ser menos. Como distorção do Ser mais, o Ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2004, p. 16).

É levando em conta essa vocação histórica do ser humano em almejar ser melhor, de se autodesenvolver ético, moral e intelectualmente, na busca do Ser-Mais de Freire, que fica claro que os Direitos Humanos Fundamentais, tais como a liberdade e a dignidade humana, são reclamados, desde as primeiras relações humanas, na busca de conviver, no relacionamento com o outro, nas disputas por espaço e alimento ocorreram desavenças e violências, certamente aquele que ficou em uma condição desfavorável reclamou a sua dignidade, como o direito básico de se alimentar e de ter abrigo - por incrível que pareça há, nesse momento, pessoas

22 Expressão em *latin*, que significa modo de operação ou “forma de fazer”

23 Força coativa ou de imposição que a lei faculta ao Estado. Segundo entendimento do Prof. Washington, diz ser racionalmente necessária para o equilíbrio da vida social (SANTOS 2011, p. 146). - Em um Estado onde se pretende a prevalência do Bem-Viver, o necessário para o equilíbrio social é o respeito aos direitos alheios e consciência do todo. Grifo nosso

24 Na divisão do Estado, em quanto poderes constituídos, isto é, previstos na Constituição Federal, o poder estatal é dividido em Estado-Executivo, Estado-Legislativo e Estado-Juiz (Judiciário).

reclamando esses direitos básicos, gerações após gerações²⁵, sem que sequer possam vislumbrar a mudança desse *status quo* desumano, corroborado pela corrida incessante na conquista do capital²⁶ na ganância dos detentores do poder, via as diversas relações intersubjetivas existentes. Como se extrai desse relato de Las Casas (2017) sobre o que motivou as ações do colonizador europeu:

A razão pelas quais os cristãos mataram e destruíram tantas, tais e tão infinito número de almas foi somente para ter, como seu fim último, o ouro e encher-se de riquezas em muito breves dias, e subir a estados muito altos e sem proporção de suas pessoas (convém saber) pela insaciável cobiça e ambição que tiveram. Pois foi maior do que pode haver no mundo, por serem aquelas terras tão felizes e tão ricas, e as gentes tão humildes, tão pacientes, e tão fáceis de sujeitar (LAS CASAS, 2017, p. 152-153).

A tarefa de historicizar os Direitos Humanos não é algo que se pode considerar simples, se levar em conta que os direitos relacionados à vida, à liberdade e à dignidade humana fazem parte do rol de direitos fundamentais que a sociedade de forma geral visa proteger. Essa tarefa de explicar cronologicamente, desde o surgimento até a atualidade, é algo um tanto quanto impreciso, pois a história não é linear, historicamente pode até ser paralela, todavia há sempre uma sinuosidade. Haja vista as diversas vertentes sobre as origens, bem como, o que é considerado Direitos Humanos²⁷ por prismas diferentes.

O jurisconsulto Norberto Bobbio aduz que, desde o ponto de vista teórico tenho sustentado sempre, e continuo fazendo, que os Direitos Humanos, por muito fundamentais que sejam, são direitos históricos, é dizer, nascem gradualmente, não todos de uma vez e para sempre, em determinadas circunstâncias, caracterizadas por lutas pela defesa de novas liberdades contra velhos poderes (BOBBIO, 1991, p. 17).

25 Ver “Informe 2017/18 – Anistia Internacional (2018)”.

26 Segundo a explicação de Tonet, A lógica do capital - o capital é uma relação social e não uma coisa. [...]tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. [...] esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. [...] esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. [...] a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. [...] significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital. [...] esta lógica, uma vez posta em movimento, adquire uma vida própria, um envolver que é sempre resultado dos atos humanos singulares e que pode assumir as mais variadas formas, mas que nenhum poder é capaz de controlar. [...] significa assim, e precisamente, que é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. [...] Dessa lógica do capital faz parte o fato de que há, necessariamente, uma disputa, tanto entre os próprios capitalistas, quanto entre estes e os trabalhadores. É a já velha e ainda insuperada luta de classes (2016, p. 28-30).

27 Nesse sentido Steudel busca o amparo do jurista italiano Fernández-Galiano para salientar que se entende por jusnaturalismo toda postura que afirme a existência, para além e acima do direito positivo, de uma ordem preceptiva de caráter objetivo, imutável e derivada da natureza, a qual não podem contrariar os mandamentos dos homens e na qual encontra esse direito humano sua fonte e fundamento (2007, p. 44).

Contudo, nesse desiderato é necessária uma explicação histórica, isto é, relacionar fatos ou atos que aconteceram em um determinado espaço ou local e num determinado tempo. Interessante ressaltar que, nem sempre esses fatos estão escritos, pois a escrita é um fato humano que ocorreu posterior as violações dos Direitos Humanos, sendo ainda, que o domínio da escrita se deu em cada povo de forma e tempo muito diferentes uns dos outros, e mais, a transmissão de fatos históricos aconteciam pela oralidade, sejam através de histórias, músicas, poesias e prosas²⁸, todas impregnadas de subjetividades culturais advindas da ancestralidade de cada povo, que nas palavras de Ki-Zerbo “A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (2016, p. 140).

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever” (Idem, p. 139).

O único fator negativo da tradição da oralidade, do ponto de vista histórico, é quando ocorre uma interrupção abrupta na vida coletiva de uma sociedade, seja por fatos naturais como as catástrofes, tais como terremotos e erupções vulcânicas, onde civilizações inteiras sumiram e junto toda sua história, o mesmo ocorreu com diversas civilizações da América Latina, que foram dizimadas pelas mãos dos europeus, verdadeiros etnocídios e genocídios, o holocausto latino-americano.

A exemplo desses genocídios, Frei Bartolomé de Las Casas narra diversas histórias que foi testemunha ocular, como a que os espanhóis dizimaram por doze seguidos anos civilizações inteiras vizinhas à cidade do México (tão povoadas quanto Toledo, Sevilha, Valladolid e Saragoça, todas da Espanha) a golpes de espadas e lanças, quando não os queimavam vivos, quando acabou todas as riquezas e pessoas entraram na cidade do México, subjugaram o Imperador Montesuma e fizeram nova carnificina (2017, p. 468- 472), o autor afirma que em casos como o da ilha de Cuba a limpeza étnica foi tão grande que de duas mil léguas de terra só restaram onze nativos, devido um religioso resolver poupá-los para cristianizá-los. E assim,

28 Assim, a linguagem, nascendo das paixões, foi primeiro linguagem figurada e por isso surgiu como poesia e canto, tornando-se prosa muito depois; e as vogais nasceram antes das consoantes. Assim como a pintura nasceu antes da escrita, assim também os homens, primeiro cantaram seus sentimentos e só muito depois exprimiram seus pensamentos (CHAUÍ, 2000, p. 177).

ocorreu décadas e décadas intermináveis, que chegaram a mais de três séculos, motivados pela ganância pelo ouro, que hoje adorna palácios e igrejas mundo a fora.

A dez ou quinze léguas do Panamá estava um grande senhor, que se chamava Paris, e muito rico de ouro. Foram ali os cristãos e recebeu-os como se fossem seus irmãos, e apresentou ao capitão cinquenta mil castelhanos por sua vontade. Pareceu ao capitão e aos cristãos que quem dava aquela quantia de graça, devia ter muito tesouro (que era o fim e consolo de seus trabalhos), disfarçaram e disseram que queriam partir. [...]. Depois retornaram muitos cristãos sobre o citado cacique e o assolaram, e a multidão de sua gente. E os demais o puseram e mataram na ordinária servidão. De modo que hoje, não há vestígio nem sinal de que tenha havido ali povoado nem homem nascido, tendo outrora trinta léguas cheias de gente de senhorio. Dessas gentes não há registro nas matanças e perdições que fez aquele mísero homem com sua companhia naqueles reinos (que despovoou) (LAS CASAS, 2017, p. 395-407).

Se não pouparam as pessoas, com certeza, material que não fosse ouro ou madeira também não seria poupados, pois as pessoas eram queimadas junto de suas habitações de palha, restaram somente os grandes templos de pedras que não conseguiram destruir²⁹.

A destruição de tudo aquilo que não representara lucro imediato, na visão colonial, era passível de eliminação vidas e culturas, ceifadas como erva daninha no campo, antes da lavoura, verdadeiros etnocídios, conforme o relato que segue abaixo, de Aimé Césaire (1978) sobre as atrocidades do colonizador francês:

Coronel Montagna um dos conquistadores da Argélia dizia: “que para varrer as ideias que me assediam algumas vezes, mandou cortar cabeças, não cabeças de alcachofra, mas verdadeiras cabeças de homens”. Delata Conde de d’Hérissou que assumia com galhardia: “é verdade que trazemos um barril cheio de orelha colhidas, par por par, aos prisioneiros, amigos ou inimigos”. Fala de Saint-Arnaud na sua barbara profissão de fé, dizendo: “devasta-se, incendeia-se, pilha-se, destroem-se as casas e as árvores”. [...] Não deixa nas trevas do esquecimento o feito de armas memorável do comandante Gérard e silenciar a tomada de Ambike, cidade que, a bem dizer, nunca pensaram em defender-se. - “os atiradores não tinham ordem de matar se não os homens, mas não os contiveram: Ébrios com odor do sangue, não pouparam nem uma mulher, nenhuma criança ... Ao fim da tarde sob a ação do calor, uma pequena neblina se levantou, era o sangue de cinco mil vítimas, a sombra da cidade, que se evaporava ao pôr do sol” (CÉSAIRE, 1978, p. 22-23).

29 Como exemplo, o Templo maia de Kukulán, na província de Yucatán no México. Disponível em: <<http://www.revistainclusiones.com/gallery/6%20oficial%202014%20abr%20jun%20rev%20inc.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Nessas passagens, Césaire (1978) trouxe relatos de quanto é odioso e violento o processo colonizador realizado nos países em que a Europa invadiu na busca de atingir seus objetivos mercantilistas. Todos sabiam na metrópole, entretanto, não havia qualquer tipo de reprovação pela sociedade europeia da época. Importante nesses relatos, é lembrar que quem fez essas barbáries foi a França, a partir de 1830 consolidando o domínio francês na Argélia por volta de 1848, a mesma França considerada berço dos Direitos Humanos, pois em agosto de 1789, ou seja, 41 (quarenta e um) anos antes da invasão na Argélia, promulgou a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (UDH, 2012). “Possivelmente, àquela época na Argélia, por estar no continente africano, não havia homens, muito menos cidadãos”.

2.1.1 As Legislações e as Civilizações Precursoras dos Direitos Humanos

Foi através da tradição oral, pela oralidade, que as civilizações africanas perpetuaram suas culturas e saberes, seus direitos e deveres, restando pouco ou quase nenhuma informação escrita das leis ou regras que se praticavam antes do século XVI³⁰, isto é, se comparar com a historiografia das manifestações culturais e artísticas desenvolvidas por toda África que foi possibilitado conhecer via vasto arcabouço de pesquisas, a manifestação literária pela escrita é recente. Todavia, esse fato não é demérito, até mesmo ao contrário, há de se valorizar um povo que respeita suas regras de conduta somente pela verbalização oriunda de seus ancestrais. Na atualidade, com todo desenvolvimento intelectual existente, as regras escritas e amplamente divulgadas em todos os meios de comunicação são desrespeitadas ou ignoradas, provando que o mais importante não é positividade do direito, mas principalmente, a conduta ética e moral de um povo.

A tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo. [...] Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos: ancestrais em potencial... São como as derradeiras ilhotas de uma paisagem outrora imponente [...]. Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais succulenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade (KI-ZERBO, 2016, XXXVIII - XXXIX).

30 As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. (Idem, p. 139)

A abordagem sobre a tradição da literatura oral ou da oralidade dos povos ancestrais se faz necessária, para que a pesquisa possa avançar num campo teórico pouco convencional, pois por uma questão de cientificidade, os autores, principalmente das ciências humanas, em sua maioria, procuram amparar suas pesquisas em arcabouços teóricos registrados pela literatura escrita. São poucos ramos das ciências humanas e sociais que utilizam, essencialmente, fontes não escritas. Mesmos estes, visando o amparo epistemológico, recorrem aos teóricos ícones de seus ramos de pesquisa. Um provérbio chinês lembrado por Ki-Zerbo (2016, p. 139) confirma a desvalorização imputada à tradição oral, observe: “A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra”.

Entretanto, como anteriormente afirmado, esta pesquisa objetiva se posicionar de forma contra-hegemônica ou dentro de um movimento de resistência, sendo assim, serão trazidas à baila autores que, se não pertencem diretamente ou de forma originária do *locus* de enunciação, por uma questão de humanidade e de alteridade, sensibilizaram com a dor do outro e se posicionaram a partir do olhar do outro, proporcionando vez e voz aos emudecidos pela violência, dor e morte, via genocídios e etnocídios praticados pelos ditos racionais, civilizados e cristãos³¹.

A história dos Direitos Humanos não possui uma data, hora e local exata de sua origem, essa afirmação é logicamente deduzível a partir dos estudos realizados nessa pesquisa que mostra uma evolução com pelo menos 2500 anos antecedentes à Declaração Universal dos Direitos do Homem, e principalmente, como já foi cientificamente comprovado, que as diversas partes do planeta eram habitadas por povos que possuíam farto desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, e ainda, o que do ponto de vista desta pesquisa é mais interessante, de sentimentos, humanidade e alteridade, desconhecidos e despercebidos pela sociedade contemporânea, em face da invisibilização praticada pelo eurocentrismo.

A organização Unidos pelos Direitos Humanos - UDH (2012) - (*Unith for Human Rights* - UHR) relembra que:

Em 539 a.C., os Exércitos de Ciro, o Grande, primeiro rei da antiga Pérsia, conquistou a cidade de Babilônia. Mas foram as seguintes ações que marcaram o avanço muito importante para o Homem. Ele libertou os escravos, declarou que todas as pessoas tinham o direito de escolher a sua própria religião, e estabeleceu a igualdade racial. Estes e outros decretos foram registrados num cilindro de argila na língua arcádica com a escritura cuneiforme (UDH, 2012, p. 13).

31 Tanto a filosofia cristã, quanto as teorias que explicam a cidadania não defendem o extermínio e subjugação do outro, muito pelo contrário priorizam a liberdade, a dignidade humana e valorização da vida.

Essa preciosa informação é a prova de que muitíssimo antes das declarações humanísticas proclamadas no século XVIII na França e XVIII no Estados Unidos, no século XIX na Suíça e no século XX nas Nações Unidas, outras declarações de mesmo teor foram proclamadas, e ainda, fora do eixo do atlântico norte (EUA – Europa Ocidental), ou seja, a periferia também produzia e produz excelsos saberes, os quais se materializam nas legislações que regiam seus povos, verdadeiros Códigos de ética. Inclusive, servindo de referência para as diversas legislações inerentes aos Direitos Humanos, internacionais e das atuais nações democráticas, conforme a UDH (Idem. p. 14) explica: “Da Babilônia, a ideia dos Direitos Humanos difundiu-se rapidamente para a Índia, Grécia e finalmente Roma. Ali surgiu o conceito “lei natural”, na observação do fato de que as pessoas tendiam a seguir certas leis não escritas no curso da vida [...]”.

Não é de se estranhar que, uma pretensa humanidade europeia seja inspirada naquelas antigas expressões de humanidade. Pois, como se nota nos relatos, onde Las Casas (2017) reporta as ações do colonizador espanhol nas américas e Aimé Césaire (1978) expõem as ações do colonizador francês nas terras invadidas, usurpadas e ocupadas por estes, não há comparação plausível na literatura humana a se fazer.

2.1.2 Os Primeiros Registros dos Direitos Humanos em África

Na cronologia trazida nesta pesquisa, outra expressão humanística, fora hemisfério norte, são as cartas Manden e Kurukan Fuga, conhecida como Carta do Mandinga, era a *Carta Magna* do Império do Mali, considerada uma Constituição supranacional, democrática e humanística, devido a previsão de diversos Direitos Humanos. O nome de Kurukan Fuga é homenagem a planície situada no noroeste do continente africano, onde ocorreu a cerimônia de investidura de Sundiata Keita, imperador ou reis dos reis, após sua vitória na batalha de Kirina por volta do ano de 1235 d.C., e no ano seguinte reuniu-se em uma Grande Assembleia (*Gbara*) com chefes dos dezesseis clãs dos mandingas e aliados para proclamar os direitos e deveres daquela sociedade, nos moldes de uma Assembleia Constituinte (EL FASI e HRBEK, 2010, p. 151-152).

De acordo com a tradição oral, que informa a assunção do trono pelo novo imperador, o Djel³² do clã Kouyate recitou a Carta diante dos representantes dos diversos clãs e seus aliados provenientes dos territórios adjacentes. Dessa forma se aprovou um conjunto de normas, preceitos e recomendações de caráter consensual para reger a vida pública do novo império (GARRIDO SOLER, 2012, p. 134-135).

Dentre as diversas regras proclamadas se destacam as que se referem a civilidade dos relacionamentos pessoais, as que valorizam determinadas profissões e as que tocam os Direitos Humanos, para uma melhor análise, abaixo segue a transcrição de alguns artigos da carta de Kurukan Fuga, traduzida por Afonso (2014):

[...] Artigo 3º: Os cinco clãs de Marabus são os nossos professores e nossos educadores no Islã. Todo mundo tem que respeitá-los e ter profunda e consideração por todos eles. [...]

Artigo 5º: Todos têm direito à vida e à preservação da integridade física. Assim, qualquer tentativa de privar um companheiro estar da vida é punido com a morte. [...]

Artigo 9º: A educação das crianças cabe a toda a sociedade. A autoridade paterna, em consequência cai para todos. [...]

Artigo 14º: Nunca ofender as mulheres, as nossas mães. [...]

Artigo 16º: As mulheres, além de suas ocupações diárias, devem ser associadas a todas as nossas gestões. [...]

Artigo 20º: Não é permitido maltratar os escravos. Nós somos o dono do escravo, mas não a bolsa que ele carrega. [...]

Artigo 22º: A vaidade é o sinal de fraqueza e humildade o sinal de grandeza.

Artigo 23º: Nunca trair um ao outro. Respeite a sua palavra de honra. [...]

Artigo 30º: No império do Mali ou mande, o divórcio é tolerado por um dos seguintes motivos: a impotência do marido, a loucura de um dos cônjuges, incapacidade de assumir as obrigações devidas ao casamento do marido. O divórcio deve ocorrer fora da aldeia.

Artigo 31º: Devemos ajudar aqueles que estão em necessidade de Mercadorias. [...]

Artigo 36º: Para satisfazer a fome não é um roubo, se você não tirar nada em sua bolsa ou bolso. [...]

Artigo 38º: Antes de atear fogo ao mato, não olhe só para o chão, levante a cabeça na direção do topo das árvores para ver se eles têm frutos ou flores. [...]

Artigo 41º: Você pode matar o inimigo, mas não pode humilhá-lo.³³ [...]

Ao depreender a leitura dos artigos supramencionados, é importante lembrar, que estas são regras do século XIII para uma sociedade do interior do norte africano, que já no início,

32 Contador de história, guardião da palavra e tradições ancestrais, também chamados de *griots*. Estes pertenciam a uma casta, a qual era repassado essa profissão de pais para filhos, de forma hereditária, da mesma forma as outras profissões e dons (GARRIDO SOLER, 2012, p. 135).

33 O texto completo da Carta pode ser consultado, em língua francesa, em CENTRE FOR LINGUISTIC; HISTORICAL STUDIES BY ORAL TRADITION. **La Charte de Kurukan Fuga: aux sources d'une pensée politique en Afrique**. L'Harmattan. 2008, p. 40-57 (tradução AFONSO, 2014).

ressalta a importância do professor, recomendando o respeito a esses profissionais, e a longo do texto normativo elenca os direitos à vida, à integridade física, à educação, a não violência contra mulher, a participação das mulheres nos atos de gestão; o direito ao divórcio por fatos supervenientes ao casamento; a ajuda aos necessitados; o perdão ao furto famélico; a proteção à natureza; e a não humilhação, até mesmo do inimigo. É incontestável, o quanto é evoluída a legislação daquela sociedade, que só pode ser fruto de uma cultura pautada no respeito ao ser humano, advinda da verdadeira razão humanística.

Garrido Soler (2012) aduz que a Carta de Manden, de autoria da Confraria de Caçadores do mesmo local, criada por volta dos anos 1222 d.C., que segundo os *griots* é da época que Sundiata Keita quando era mestre da Confraria, desta forma, antecedente a proclamação da Carta de Kurukan Fuga e serviu de base para esta, o texto normativo de Mandem consegue ser ainda mais humanístico, que na tradição da oralidade, era recitado como poema, onde os caçadores se manifestavam dizendo “A todos ouvidos do mundo” e assim demonstrando a universalidade e generalidade da norma consuetudinária, destacando-se pela defesa dos direitos sociais e pela proibição da escravidão no seio do povo mandigo (GARRIDO SOLLER, 2012, p. 134).

No que tange diretamente aos Direitos Humanos, o respeito à dignidade humana está explícito em ambas as Cartas. Após ao término da batalha de Kirina, quando ocorre a Grande Assembleia entre as lideranças locais e proclamam a Carta de Kurukan Fuga, aquela sociedade deixa claro que deseja uma nova forma de viver, cultivando valores como a liberdade e a dignidade humana, justificando assim a legislação do Império de Mali como precursora do Direitos Humanos em África, o que se pode observar nos extratos dos textos normativos destacados pelo pesquisador Garrido Soler (2012):

Carta de Manden: “Toda vida é uma vida” e “a escravidão não é algo bom [...] a essência da escravidão se extingue neste dia”; e

Carta de Kurukan Fuga: “Não ofendas as mulheres, nossas mães”; “Não humilhes (ao inimigo), pois ao fazê-lo, se considera covardia” (idem, p. 137).

Nessa citação acima mostra que, aproximadamente, oito séculos atrás, a escravidão em um reino do continente africano era abolida; o respeito à dignidade da mulher era suscitado, inclusive, o respeito à dignidade do inimigo. Malgrado, a legislação ocidental, veio contemplar esses mesmos direitos somente a partir do século XVIII – abolição da escravatura (Dinamarca, 1792; Brasil, 1888); primeira Convenção de Genebra (Criação da Cruz vermelha, 1863), conforme UDH (2012). Sendo que a dignidade da mulher, até o presente, é pauta do dia, quando se fala em defesa dos Direitos Humanos.

2.1.3 A Gênese dos Direitos Humanos na América Latina

A insurgência e indignação é maior característica da origem dos Direitos Humanos na América Latina, porém esses sentimentos, inicialmente, não foram expressados pelos povos originários dessa terra *de Abya Yala*³⁴, não porque não quiseram, mas por que não conseguiram, pois foram calados pela violência, pela dor e pela morte. De forma direta, nenhuma expressão oral ou escrita ficou registrada pelos habitantes originários dessas terras, devidos os genocídios³⁵ e consequentes epistemicídios praticados pelos colonizadores europeus, conforme foi registrado nos relatos pessoais de Bartolomé de Las Casas (2017) e Antón de Montesinos (GARCÍA, 2011), que estiveram presentes durante os mais terríveis momentos que serão aqui transcritos.

De forma ordenada e cronológica serão trazidas à baila os relatos da indignação em face das violências e desumanização, começando por Frei Antônio de Montesinos através do seu sermão aos *encomienderos*³⁶, como eram chamadas as pessoas designadas para explorar as riquezas das terras colonizadas usando a mão de obra dos nativos escravizados. Então, no dia 21 de dezembro de 1511, por volta de dezesseis meses após a chegada dos primeiros missionários dominicanos, apoiado por estes confrades que não aguentavam mais tal situação, Antônio de Montesino sobe ao púlpito e diz:

Vocês estão todos em pecado mortal, nele vivem e morrem, pela crueldade e tirania que praticam contra este povo inocente. Digam: com que direito e com que justiça vocês mantêm estes índios em tão cruel e horrível servidão? Com que autoridade vocês têm feito guerras tão detestáveis contra esta gente, que estava tranquila e pacífica em suas terras, onde a multidões incontáveis delas, com mortes e danos nunca ouvidos, vocês exterminaram? Como vocês os mantêm na opressão e na fadiga, sem dar-lhes de comer e curar-lhes as enfermidades que contraem em razão dos excessivos trabalhos que vocês lhes impõem? Eles chegaram a morrer, ou, para melhor dizer, vocês os matam para arrancar e adquirir ouro cada dia. Que cuidado vocês têm de que alguém lhes ensine a doutrina e de que conheçam a seu Deus e Criador, sejam batizados, ouçam a missa, guardem as festas e os domingos? Estes não são homens? Não

34 Abya Yala tem sido utilizado como uma autodesignação dos povos originários do continente latino americano como oposição a denominação América.

35 Já no prefácio do livro “O Massacre do Nativos – Na conquista da América espanhola” – versão e-Book Kindle da Obra “Brevíssima Relacion de La Destruycion de Las Indias, 1552”, de Bartolomé de Las Casas, o editor faz uma preparação ao leitor para o que vai ser lido, dizendo que é uma história real sobre uma matança de mais de 7.000.000 (sete) milhões de indígenas na ocasião do descobrimento, somente, pelos espanhóis (LAS CASAS, 2017).

36 Os *encomienderos* (espanhol) ou *encomienderos* tinham a função de proteger e instruir os índios, dentro da lógica evangelizadora que respaldava a conquista da América. Em troca dessa “proteção”, cabia aos índios o pagamento de tributos. *Encomiendas* era uma prática medieval, baseada na lógica de que os indígenas que fossem capturados seriam encomendados, isto é, confiados aos *encomienderos*, e dessa forma repartidos e explorados (SPOSITO in: WITTMANN; SOUZA, 2016, p. 31).

têm almas racionais? Não estão vocês obrigados a amá-los como a vocês mesmos? Isto vocês não entendem? Não sentem? Como estão mergulhados em sono tão letárgico? Estejam certos: no pecado em que estão, vocês não poderão salvar-se mais do que os mouros ou turcos que recusam a fé em Jesus Cristo (LAS CASAS, 2017, p. 1503).

A fala de Montesinos, naquele momento, é voz de todos aqueles nativos que gritavam por clemência, por liberdade, pela dignidade, por suas vidas [...]. Esse sermão ecoou aos ouvidos do Rei Fernando e diante das denúncias, resolveu intervir em tal situação, se reuniu com teólogos e juristas, em consequência deliberaram e promulgaram, em 27 de dezembro de 1512, uma série de regras denominada Leis dos Burgos. Dentre as regras, foram previstas medidas de proteção aos Indígenas e a proibição da escravização dos mesmos (Idem, p. 1518). O mesmo sermão falou alto ao coração do Frei Bartolomé de Las Casas, todavia, também era um *encomienderos*.

Em 1512, ele é ordenado sacerdote. [...] "Neste ano havia cantado nova missa um padre chamado Bartolomé de las Casas, foi o primeiro a realizar em toda essas Índias e, como foi a primeira, foi festejada pelo almirante (Colombo) e por todos". Este ano também vendeu a fazenda na ilha espanhola, e juntou-se a conquista de Cuba como capelão dos conquistadores, ficando na ilha com uma boa área, que administra ao lado de Pedro de Rentería até 1514. Até à data Las Casas foi *encomienderos*, colono, mineiro, além de clérigo. Ele mesmo escreve que naquela época ele estava "empenhado em enviar seus repartimentos indígenas nas minas para extrair ouro e fazer sementeiras e aproveitando o quanto ele podia". Quando Bartolomé viajou para Cuba, confessou a um dominicano, que lhe negou a absolvição por ter índios de encomenda (GARCÍA GARCÍA, 2011, p. 84). *grifos do autor*

Em meados de 1514, Bartolomé se conscientizou das condições desumanas em que vivia os índios, faz veemente crítica ao sistema de encomendas. Entende que os índios são os verdadeiros donos das terras do novo mundo. E renuncia o domínio sobre os índios que detinha em servidão. No dia 15 de agosto de 1514, assume um compromisso publicamente, durante uma missa, de que mudaria sua vida e dedicar-se-ia à defesa dos indígenas. Dessa forma Bartolomé deseja ir à cidade de Flandres (região flamenca, hoje território da Bélgica), onde Carlos V se encontrava, mas ao falar com o Cardeal Cisneros, é convencido que ele mesmo iria transmitir as denúncias. O Cardeal reúne um grupo de freis jerônimos para investigar as denúncias e no ano de 1516 nomeia o Frei Bartolomé como "Protetor dos índios", e assim, Las Casas volta à América com o intuito de realizar seu desiderato de proteção (Idem, p. 84-85).

Assim sendo, passa a delatar todos os horrores que aconteciam, conforme segue o seguinte relato:

Na Ilha Espanhola que, como dissemos, foi a primeira onde os cristãos entraram e começaram os grandes estragos e perdições dessas gentes, e que primeiro destruíram e despovoaram, começando, os cristãos, a tomar as mulheres e filhos dos índios para servir-se e para usar mal deles, e comer-lhes suas comidas, que saíam de seus suores e trabalhos. Não se satisfaziam com aquilo que os índios lhes davam de bom grado, conforme os recursos que dispunham, o que é sempre bem pouco. Pois, não costumam ter mais do que ordinariamente necessitam, e que conseguem com pouco trabalho. E aquilo que basta para três casas, de mais ou menos 10 pessoas cada uma, para um mês, um cristão come e destrói em um dia. Por muitas outras forças, violências e vexações que lhes faziam, os índios começaram a entender que aqueles homens não deviam ter vindo do céu. E alguns escondiam suas comidas; outros, suas mulheres e filhos; outros fugiam para os montes para afastar-se de gente de tão duros e terríveis costumes. Os cristãos davam-lhes bofetadas, socos, pancadas e até lançavam as mãos sobre os senhores dos povoados. E isso chegou a tanta temeridade e falta de vergonha que, ao maior rei, senhor de toda ilha, um capitão cristão violou-lhe a própria mulher pela força. Daqui os índios começaram a procurar maneiras para expulsar os cristãos de suas terras. Armaram-se com armas que são extremamente fracas, pouco ofensivas e resistentes, e menos defensivas (por isso, todas as suas guerras são pouco mais do que são aqui os jogos de vara e ainda de crianças) (LAS CASAS, 2017, p. 171).

Durante os relatos, Las Casas escreve sobre os povos originários em diversos momentos ele ressalta suas características sociais, pessoais, tradições, suas culturas, as atividades festivas, o respeito recíproco e pelos anciões, inclusive pelos reis, demonstrando a organização, a prosperidade e o bem-viver existente nas diversas civilizações, as quais os espanhóis levaram, pânico, desespero, desventura, desolação e destruição, simplesmente por motivos econômicos e de poder. Observe as características transcritas abaixo:

Havia nesta Ilha Espanhola cinco reinos muito grandes, principais, e cinco reis muito poderosos, aos quais obedeciam quase todos os outros senhores, que eram inúmeros, posto que alguns senhores de algumas províncias afastadas não reconheciam nenhum deles por superior. [...] e ainda teria feito que houvesse hoje na ilha mais de cinquenta cidades, tão grandes como Sevilha. Outro reino se dizia do Márien, onde agora é o Porto Real, no final da Veja, em direção ao Norte, e maior que o reino de Portugal, embora certamente, muito mais feliz e digno de ser povoado[...] acolhendo-o com tanta humildade e caridade, e a todos os cristãos que iam com ele. Ele lhe fez tão suave e graciosa recepção, prestou-lhe socorro e aviamento (ao perder-se ali ainda a nau na qual ia o almirante) a tal ponto que na sua própria pátria, e de seus próprios pais, não poderia receber melhor acolhida. [...] quinto reino chamou-se Xaraguá, este era como o miolo ou medula, como a corte de toda aquela ilha. Sobressaia na língua e fala por ser mais polida; na urbanidade e educação, mais ordenada e composta; no brilho da nobreza e generosidade, porque havia muitos senhores e nobres e em grande quantidade; e na beleza e formosura de toda a gente, excedendo a todos os outros (LAS CASAS, 2017, p. 199-245). *grifos do nosso*

As palavras sublinhadas no texto anterior, em destaque, são para ressaltar as diversas características tanto do povo quanto das cidades e civilizações existentes, que demonstram qualidades inerentes a grandes civilizações organizadas, prósperas e cheia de atributos e virtudes humanísticas e fraternais, dotadas da mais pura razão humana. Que não necessitavam de serem “civilizadas ou cristianizadas” por tiranos europeus autointitulados racionais, civilizados e cristãos.

No Brasil, não só por uma questão geográfica, não foi muito diferente do restante do continente, os massacres foram muitos, as desumanidades foram tamanhas e as explorações dos recursos naturais foram absurdas e criminosas. A similaridade com a história da América Latina não para nessas questões. Os relatos sobre as características pessoais, físicas, morais e comportamentais, dos habitantes originários do Brasil são idênticos, principalmente, no que tange ao comportamento gentil dos que receberam os invasores europeus. Tal como descreve Pero Vaz de Caminha (1500) em sua carta ao Rei de Portugal, conhecida como “a Carta de Caminha³⁷”:

Senhor, [...] creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu[...] A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Anda nus sem nenhuma cobertura. Nem estima de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso tem tanta inocência como em mostrar o rosto. [...] Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. [...] porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. [...] (ARAÚJO, 2001, p. 42-53).

Na narrativa de Caminha, destacam-se, além da descrição fenotípica, que busca uma certa comparação aos europeus, “bons rostos e bons narizes”; o caráter “inocente” ao ponto de serem convertidos ao cristianismo; e afirmando que as pessoas eram boas e simples. A carta de caminha se assemelha as cartas de Las Casas (Rep. Dominicana, 1552) e de Poma Ayala (Perú, 1615), em tempo e lugares diferentes, contudo, descrevem sobre os povos que habitam desde sempre essas terras de *Abya Yala* ou Pindorama³⁸. Quando se lê as cartas e crônicas escritas por esses narradores, testemunhas diretas e oculares da colonização europeia, ficam evidentes

37 Esta edição da Carta de Caminha, foi transcrita em linguagem atualizada por Paulo Roberto Pereira em 1999. Faz parte da brochura “BRASIL +500 PORTO ALEGRE: Mostra do Redescobrimento”, pelo curador Emanuel Araújo, edição Museu de Arte do Rio Grande do Sul, 2001.

38 Nome dado pelos Tupis-Guaranis à terra em que habitavam, que significa terra das palmeiras, apelidada pelos colonizadores de Brasil, devido a cor do cerne da árvore, a qual explorou a madeira, que era abundante nessas terras tupiniquins.

as características humanas de simplicidade, hospitalidade, cooperação, organização social e outras virtudes, demonstrando grande diferença sobre as características preconceituosas que foram formadas ao longo da história por cientistas, filósofos, sociólogos e outros europeus que influenciam até o presente, as narrativas e pesquisas com referencial eurocêntrico³⁹.

Contudo, todas ações dos colonizadores europeus, em especial, nas primeiras invasões, foram avalizadas e balizadas, por documentos emitidos pela “autoridade suprema da época”. A organização Igreja Católica na pessoa do Papa Alexandre VI, “representante direto de Deus”, que nada menos que é o Criador de tudo, ou seja, segundo a crença do catolicismo, o único que tem o poder de fruir, usar e dispor de tudo que existe no mundo.

Segundo as explicações da historiadora Fernanda Sposito (2016) havia uma lógica jurídica e teológica que fornecia todo respaldo para que Espanha e Portugal dominassem tudo que vissem nessas “novas” terras. Segue na citação a baixo alguns documentos que outorgaram aos dois Reinos ibéricos todo poder divinal.

A começar pela Bula Papal *Inter coetera* de 1493, estabelecia que as terras a descobrir eram doações do Papa ao rei de Castela e que esse, para fazer valer sua posse, tinha encargo e exclusividade de evangelizar os povos destas terras. Em 1513, o jurista espanhol Juan López de Palacios Rubios elaborou o *Requerimiento*, tal documento deveria ser lido para os habitantes das terras invadidas, para que estes compreendessem a legitimidade da dominação, pois os reis católicos possuíam um direito outorgado por Deus de dominá-los, submete-los e explora-los, sob a argumentação de serem evangelizados. E se caso, os mesmos se opusessem aquelas observações ou aos interesses dos reis, poderiam ser escravizados, e se lhes rebelassem, poderiam ser mortos pela “guerra justa”. Os reis diante da posse do poder sobre tudo, por sua vez, descentralizaram o poder, visando explorar ao máximo todas as riquezas fornecidas pelas terras invadidas. E assim, fizeram mão das *Encomiendas* que eram a cessão de direitos, recebida através de uma “mêrce” (doação dos reis aos colonizadores), de dominação e exploração sobre os indígenas e suas terras. Cabia, ainda, aos encomenderos a tarefa de evangelização dos indígenas que se encontravam sob sua “proteção”. E por sua vez, os indígenas deveriam pagar tributos pela evangelização e proteção que recebiam dos encomenderos (SPOSITO in: WITTMANN; SOUZA, 2016, p. 30-31).

Um adendo a se fazer nesse contexto histórico, é que Portugal não ficou totalmente satisfeito com bula papal de Alexandre VI (*Inter Coetera*, 1493), devido à má distribuição, por parte da Igreja, das “novas terras a serem descobertas” e buscou resolver junto a coroa espanhola, nessa resolução foi realizado o Tratado de Tordesilhas (1494), 6 (seis) anos antes da chegada a terras tupiniquins.

39 R. Descartes; I. Kant; T. Hobbes, J. Locke, J. Rousseau; F. Hegel; K. Marx entre outros.

Ora, não se discute ou briga por aquilo que não se conhece ou se sabe se existe ou não. E ainda, a chegada dos espanhóis na *isla española* foi em 1492, em tese a Espanha era soberana, por ter “descoberto” primeiro. Por esses, motivos documentais, nessa pesquisa, chega-se ao entendimento que tanto Portugal quanto a Espanha, bem como a Igreja Católica, sabiam da existência dessas terras e que as mesmas eram habitadas. Tanto que discutiram a partilha dos territórios e uma possível evangelização dos povos que aqui existiam, ao ponto que, posteriormente, um ano depois, a coroa portuguesa se achar prejudicada e acordar nova partilha no Tratado de Tordesilhas, antes mesmo de se apossar do Brasil.

Toda essa construção teórica sobre a história da colonização do Brasil e de todos os países latino-americanos, e sobre o *modus operandi* colonizador se deu num mesmo formato e possuía o apoio científico, jurídico e religioso da época, nada foi por obra do acaso ou se deu de forma isolada e a partir do comportamento dos povos indígenas.

Dessa forma, a pesquisa toma o rumo de descrever de forma sumária, a oposição e resistência indígena no Brasil, e conseqüentemente, devido a inserção da mão de obra escrava africana, as justas insurgências dos povos africanos em terras brasileiras. Assim, segue a proposta que os Direitos Humanos nascem com o grito daquele que sofre as violações e não por aquele as praticam e, posteriormente, dita o que são direitos e deveres a serem respeitados.

Como se pôde observar nos relatos, de Pero Vaz de Caminha (1500) e Bartolomé de Las Casas (1552), os habitantes do novo continente eram pessoas receptivas, amistosas e abertas ao contato, motivo pelo qual foi causa de estranheza e até perplexidade para os colonizadores. Os embates entre índios brasileiros e os colonizadores portugueses se deram a partir do momento em que os indígenas se sentiram oprimidos a executarem as imposições do explorador português. Quando observaram que a relação que travaram deixou de ser de troca e passou a de exploração e subjugação, principalmente, devido a ganância do colonizador que visava simplesmente a exploração de riquezas em detrimento de qualquer coisa.

Outro fator importante a se destacar, que o indígena, bem como, os povos africanos possuíam toda uma forma organizativa social, com distribuições de poder e de funções sociais hierarquizadas. Inclusive, segundo estudos sobre a antropologia e história indígena no Brasil, demonstra um indígena muito diferente daquele descrito pelos europeus. Inclusive, conforme Sposito (2016) no trabalho intitulado “Políticas Ameríndias e Políticas Indigenistas”, nos primeiros contatos travados pelo portugueses com o povo tupi-guarani, alguns acordo foram travados, estes realizados por lideranças indígenas, a diferença, está na forma e no domínio territorial dessa liderança indígena, que não extrapolam o território da aldeia, isto é, não havia um poder central “interaldeias” (internacional), mas uma relação dialógica e de cooperação

entre elas, e como quase toda relação intersubjetiva havia relações divergentes e de inimizades. No caso do Brasil, a mais evidente era entre os Tupis e os Tapuias, esses últimos eram denominados por esse nome pelos Tupis-Guaranis por não falar a língua tupi, eram povos do interior, na sua maioria do troco *macro-jê*. Todavia, os povos tupis não se constituíam uma unicidade, havia divergências entre os mesmos (p. 31-35).

Precisamos esclarecer que os Tupi não formavam uma unidade societária, tampouco havia uma ação coesa dentro dos grupos (ou parcialidades) que compunham determinada etnia. Em outras palavras, não se poderia exigir uma ação unificada por parte dos Tamoio, dos Tupiniquim, dos Guaranis, dos Caeté, nem de qualquer uma das etnias, já que esses ameríndios se organizavam em grupos cuja unidade era, basicamente, a aldeia (Idem, p. 37).

Diante dessa configuração social indígena, os portugueses fizeram diferentes tipos de alianças com diferentes tipos de aldeias, povos e etnias, tudo em busca dos seus interesses mercantilistas. Dessa forma, muitos embates também ocorreram, pois, os guaranis apoiaram na captura de seus rivais, que foram escravizados. Essa rivalidade indígena foi a propulsão que Portugal precisava para empreender a comercialização no Brasil ainda antes da metade do século XVI, começando pela produção agrícola açucareira no Nordeste e o extrativismo de madeira do pau-brasil.

Porém, os indígenas brasileiros não foram fáceis de escravizar, por diversos motivos, mas o fato de estar em sua própria terra foi estímulo para as rebeliões e fugas, o que diferenciou diretamente com a mão de obra escrava africana, pois além dos africanos estarem em terras desconhecidas, daí não saber para onde ir, se fugisse, e pior, no momento das compras e vendas de escravos, eles eram separados e misturados aos demais, de forma que não havia qualquer tipo de vínculo uns com os outros, inclusive, eram de diversas etnias e regiões diferentes do continente africano, a semelhança era apenas de serem escravizados e de serem negros.

As primeiras revoltas e insurgências indígenas não demoram para acontecerem, devido aos interesses econômicos e ganância por riqueza por parte dos colonizadores se contrapõem diretamente ao modo de vida e aos interesses indigenistas, tal como a cultura do Bem-Viver.

Segue abaixo algumas revoltas indígenas e quilombolas, para exemplificar o movimento de resistência realizado pelos povos originários do Brasil e pelos povos da diáspora africana, contra a escravidão e em busca da liberdade física, religiosa e cultural, ou seja, movimento de lutas pelos Direitos Humanos:

A primeira revolta indígena contra os colonizadores portugueses, ficou conhecida como confederação dos Tamoios, que aconteceu por volta dos anos de 1554 a 1567. Índios

Tupinambás do Vale do Paraíba, sul do Rio de Janeiro e norte de São Paulo atacaram os portugueses. O motivo principal foi libertação de indígenas tupinambás aprisionados por portugueses e tupis. A confederação dos Tamoios recebeu apoio francês, pois esses desejavam se instalar no Brasil e realizou aliança com os tupinambás.

A Guerra dos Aimorés, 1555 e 1673, foi um conflito que durou 118 anos, entre colonizadores e índios do interior do Brasil que ocupavam a região de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo, conhecidos por Aimorés. Motivos: Luta contra a escravidão e defesa contra invasão de seus territórios por Bandeirantes a procura de ouro e escravos.

A guerra potiguara ocorreu entre 1574 a 1599 na região entre Natal e João Pessoa, o início é atribuído pelo sequestro da filha de um cacique potiguara por um português dono de engenho. Houve diversos combates até que a cidade de Nossa Senhora das Neves (atual João Pessoa) foi cercada por indígenas potiguaras e só reconquistada em 1590.

Revolta de Cumã, 1617, na fortaleza de Cumã, região de São Luís, Maranhão, espalham-se rumores de que os colonizadores iriam escravizar todos os índios, um índio de nome Amaro leu em voz alta uma carta que revelava uma conspiração portuguesa, no mesmo dia a fortaleza foi invadida. Nos meses seguintes o núcleo rebelde faz contato com outras nações indígenas que, ao longo de quatro anos, tornaria a resistência generalizada na região.

Quilombo dos Palmares, 1602 a 1695, o período que o movimento mais cresceu foi quando o Nordeste foi ocupado pelos holandeses, devido essa invasão a desordem foi generalizada, os negros fugiam das senzalas e se refugiaram nos mocambos da região da Serra da Barriga, no atual território de Alagoas. A população de Palmares estima-se que existiu entre 6 mil e 20 mil habitantes. Apenas a partir de 1670, teve início a mobilização de tropas organizadas pelas autoridades coloniais. O líder Zumbi foi morto em combate no dia 20 de novembro de 1695. Sua cabeça foi cortada e enviada ao Recife como prêmio, pois foram diversas derrotas que as tropas federais, estaduais e mercenários sofreram em 93 anos de resistência.

Revolta de Camamu, região situada no sul da Bahia do século XVII, o território vivenciou uma insurreição escrava de grandes proporções entre 1691 e 1692. Fugas de escravos, expansão de quilombos, “entradas” para o sertão e políticas dos senhores e da administração régia para coibir as revoltas e motins estavam presentes, essa era a realidade da colônia na época.

A Revolta dos Malês, 1835, revolta de escravos na cidade de Salvador, capital da Bahia. Foi a revolta de maior importância do estado. O movimento ganhou este nome devido aos negros de origem islâmica. O termo "malê" tem origem na palavra imalê, que significa

"muçulmano" no idioma Iorubá. Apenas negros africanos participaram da revolta, que contou com cerca de 600 homens em sua maioria muçulmanos falantes da língua iorubá, eles liam e escreviam em árabe, eram também conhecidos como nagôs na Bahia. Os nagôs registravam grande parte dos acontecimentos, e as anotações encontradas viraram documentos sobre os motivos e circunstâncias do levante.

A Revolta da Chibata, 1910, início do século XX, os marinheiros brasileiros eram punidos com castigos físicos. As faltas graves eram punidas com 25 chibatadas (chicotadas). O estopim da revolta ocorreu quando o marinheiro Marcelino Rodrigues foi castigado com 250 chibatadas, o que desencadeou a revolta. O líder da revolta, João Cândido (conhecido como o Almirante Negro), redigiu a carta reivindicando o fim dos castigos físicos, melhorias na alimentação e anistia para todos que participaram da revolta.

Conforme registrado pelo curso de História da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro⁴⁰ no período de 1500 a 1822 ocorrem aproximadamente 130 revoltas, em sua grande maioria foram lutas pela liberdade e pela dignidade, usurpadas pelos colonizadores europeus, sob o argumento de evangelizar, domesticar e civilizar os indígenas, e por pura desumanidade para com os africanos, devido a cor da pele. Após o período retromencionado fica o importante registro da Revolta dos Malês (1835) e a da Revolta da Chibata (1910), por estarem inclusas no movimento histórico de resistência contra a opressão e pela luta pelos Direitos Humanos no Brasil. Na contemporaneidade, as lutas são outras mais, contudo, todas em face das violências perpetuadas pela colonialidade do poder nas diversas relações intersubjetivas existentes.

2.2 A VISÃO DECOLONIALISTA DA GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS

Decolonizar a história de que os Direitos Humanos têm sua origem na Europa, em específico, na parte ocidental, a dita parte civilizada e racional é tarefa audaciosa, porém necessária. Pois é sabido que as primeiras reivindicações que visam a liberdade física, a garantia da vida, da dignidade humana e liberdade de expressão cultural, partira dos oprimidos para os opressores, dos escravos aos escravagistas, dos ofendidos aos ofensores⁴¹.

40 O curso de História da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro disponibiliza em seu site diversas informações sobre lutas e revoltas que ocorreram no Brasil entre os anos de 1500 a 1822. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/impressoesrebelde/?page_id=4> Acesso em 12 jan. 2019.

41 Não há necessidade de se falar em direitos quando esses não são ameaçados ou infringidos.

Pois, o que se observa durante as pesquisas que se referem a origem ou trajetória histórica dos Direitos Humanos, é que dentro da cronologia histórica, a colonialidade do poder e do saber está presente, pois não é demonstrado ou não se valoriza os fatos e atos que se relacionam diretamente com a expressão humanística nas relações interpessoais no tocante aos direitos, deveres e obrigações que ocorreram no hemisfério sul, isto é, na América Latina ou em África. Dessa forma, endossa a ideia da incapacidade intelectual e cultural dos povos subalternos, principalmente no tocante a praticar e legislar sobre Direitos Humanos, uma vez que até o início do século XX eram classificados como irracionais ou bárbaros.

Em relação as afirmações anteriores, a tarefa de decolonizar a visão que se tem sobre os Direitos Humanos, sendo uma das metas intermediárias desta pesquisa, não menos importante, rememorar fatos históricos como a origem em cada *locus* de enunciação, onde aconteceram as diversas manifestações contra as violências praticadas pelo poder hegemônico vigente na época, dessa forma, as epistemologias do sul serão evidenciadas, não desprezando o conhecimento produzido pelo hemisfério norte (Europa, Estados Unidos e Ásia), mas com a pretensão de se posicionar como parte de um movimento epistêmico atual contra-hegemônico.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo do tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, as faz entender como *naturais*, [...] não suscetíveis de serem questionadas (QUIJANO, 2010, p.74 e 75).

Como se percebe, a colonialidade do poder, também denominado eurocentrismo, é algo que extrapola as fronteiras da Europa, que devido o tempo de dominação e massificação de uma forma de agir e pensar eurocêntrica, é reproduzida por aqueles que se desenvolveram epistemologicamente via saberes eurocêtricos (grande parte da população mundial), isto é, algo que é natural, que não é alvo de questionamento. A dialética só ocorre quando há a contradição, que acontece quando há quebra da normalidade, do habitual, do ordinário. Quase tudo que existe, em termos de conhecimento humano, criado depois do início do século XVI na Europa e/ou nos países afetados pela colonialidade, pelo capitalismo, pelo modernismo, pelo eurocentrismo, foram produzidos pelo colonialismo e seu modo de produção de riquezas e conhecimento, de acúmulo de capital e domínio da cientificidade.

Após essas evidências percorridas, abre a necessidade de mostrar os atos e fatos históricos que materializam a colonialidade do poder e do saber, a desumanização do

dominador/explorador/opressor e do dominado/explorado/oprimido, como salientam Franz Fanon⁴² e Paulo Freire⁴³, pois, como explica Aimé Césaire⁴⁴, durante o processo de dominação e exploração o colonizador praticou diversos atos de violência que lhes retiram a condição de humanos, os transformando em “animais”⁴⁵ e o seu dito oposto, os explorados, em coisas, objetos desumanizados, que num possível movimento de volta, ou até, revolta ou revolução, devido sua condição de desumanizado, se vingam e se transformam em “feras”⁴⁶.

Partindo da premissa que os Direitos Humanos é o conjunto de direitos básicos inerentes aos seres humanos, juridicamente, intitulados Direitos Fundamentais Individuais ou Coletivos, e que para receber a outorga de Direitos Humanos foi necessária a positivação, ou seja, deixar de ser um direito subjetivo, consuetudinário, elencando-os e transcrevendo-os, passando para condição objetiva da Lei e dos Tratados. Desta forma, ganhando maior efetividade, respeito e obtendo força *erga omnes*, o que possibilita serem suscitados em defesa própria ou coletiva, nos âmbitos internos e externos dos Estados-Nações. Pode se chegar ao entendimento que, se estes não fossem infligidos ou desrespeitados, não existiria a necessidade de transformá-los em dispositivos legais. E mais, para se proclamar a defesa desses direitos, em algum momento, eles foram ameaçados, infringidos ou usurpados⁴⁷.

O alcance de um maior bem-estar e a possibilidade de se desenvolver a plenitude nem sempre tem acontecido de forma equitativa. Assim se tem visto que, desde milhares de anos, ao mesmo tempo que apreciam mecanismo de dominação de uns homens sobre outros, o acesso ao bem-estar começou a ser desigual. E dizer, segundo os bens ou riquezas possuídas, a raça das pessoas ou a religião que professavam, se conseguia um maior ou menor desfrute de condições dignas de vida (PROVEA, 2008, p. 12).

42 É preciso recolocar estes sonhos *no seu tempo*, e este tempo é o período em que oitenta mil nativos foram assassinados, isto é, um habitante para cada cinquenta; e colocá-los *no seu lugar*, e esse lugar é uma ilha de quatro milhões de habitantes (história de Madagascar), no seio da qual nenhuma verdadeira relação pode ser iniciada, onde as dissensões pipocam aqui e além, onde mentira e demagogia são os únicos senhores (FANON, 2008, p. 98-99).

43 A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 2004, p. 16).

44 [...] “a colonização desumaniza, repito, mesmo homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro *o animal*, se exercita a trata-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. É esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar (CÉSAIRE, 1978, p. 23-24).

45 O uso das aspas expressa um segundo sentido, nesse caso específico, de perda da razão.

46 Idem

47 A resistência à opressão a grupos minoritários foi a luz no fim do túnel para que os Direitos Humanos pudessem emergir. [...] a origem dos Direitos Humanos, hoje existentes, tem relação direta com as atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial, dando ensejo a novos parâmetros às guerras, que deixaram de ser locais e restritas ao campo de batalha e batalhadores, ganhando as cidades e dimensões antes impensáveis (BALERA; SILVEIRA; & COUTO, 2013, p. 101-102).

No contexto que analisa o pertencimento e o reconhecimento, sabe-se que é dos diferentes padrões de relações sociais, historicamente construídos, que o conflito social pode emergir, como já se adianta no subtítulo que define a luta por reconhecimento como a gramática moral dos conflitos sociais (HONNETH, 2003).

Criar a possibilidade de sentir pertencido, empoderar-se e se reconhecer oprimido e mostrar ao opressor que é possível conviver sem a imposição de violências e usurpação de direitos, buscar viver com mais humanidade na tentativa de alcançar o paradigma da Paz, nesse sentido Freire diz que:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2004, p. 16).

Segundo Joaquín Herrera Flores (2009), a discussão dos Direitos Humanos é ainda um grande desafio para o século XXI, mesmo diante da trajetória ora conquistada. Com efeito, segundo o referido autor, a atual estruturação de tais direitos é proveniente de universo político absolutamente distinto e, notadamente marcado pela Guerra Fria.⁴⁸

Herrera Flores (2009) distingue, com destaque o plano da realidade dos Direitos Humanos do plano das razões que lhes justificam, tratando do “o que”, o “por quê” e o “para quê” desses direitos. Também critica, a visão tradicional de que os Direitos Humanos podem ser definidos como prerrogativas que já possuímos pelo simples fato de sermos humanos, numa verificação meramente formal e dissociada de uma análise mais acurada da realidade social. No entender do autor, tal visão reducionista prejudica a efetiva compreensão dos Direitos Humanos, uma vez que não se debruça sobre os bens que tais direitos devem garantir, sobre as condições materiais necessárias para exigí-los e sobre o papel das lutas sociais na sua concepção e consolidação (FLORES, 2009).

48 O conceito de Direitos Humanos entendido em uma perspectiva crítica e concebido como “processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” em grande parte o é atribuída a Joaquín Herrera Flores. Suas defesas estão distribuídas nas obras: **El vuelo de Anteo**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000; e **Los Derechos Humanos como productos culturales**. Crítica del humanismo abstracto, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2005.

2.3 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: Reflexões Pontuais

Para compreensão dentre as terminologias “Direitos Humanos” e “direitos fundamentais”, faz-se necessário passar pelo conceito de direitos do homem ou direitos naturais.

Para explicar o que seria o direito natural, aponta-se a tese do universalismo metafísico explanada por Baez e Mozetic (2013, p. 25) mencionando que os indivíduos possuem direitos inerentes que lhes acompanham desde o nascer e que não dependem de produção pelas ordens jurídicas, razão pela qual devem ser observados independentemente do local, cultura ou época inseridos.

Aquilo que todos preconizam ser justo, condiz, portanto, aos direitos do homem, aptos à proteção global em todos os tempos, todas as culturas, independente de raça, credo, cor, religião, etnia, sexo, religião, cidadania e, pelo fato de não dependerem do reconhecimento formal dos poderes públicos, são considerados naturais ou acima e antes da lei.

Já os Direitos Humanos, como apontado são exatamente os direitos do homem, mas positivados numa órbita internacional. São esses direitos naturais, da natureza do próprio ser humano, inerentes, intrínsecos, mas normatizados, positivados, em documentos internacionais, como declarações, tratados e convenções.

Por sua vez, os direitos fundamentais, conforme Canotilho (2002), são aqueles positivados numa ordem jurídica interna dos Estados. Portanto, os direitos em comento são aqueles reconhecidos pela ordem constitucional de determinado país, perfazendo deste modo, o rol de direitos previstos na Constituição.

Em outras palavras, pode-se dizer que os Direitos Humanos são os direitos fundamentais dos seres humanos, positivados numa órbita internacional e os direitos fundamentais, esses mesmos direitos, positivados num ordenamento doméstico, pertencente a cada Estado. Pertinente à amplitude dos direitos, tem-se que os Direitos Humanos são mais amplos que os direitos fundamentais, eis que estes últimos não possuem um campo de aplicação tão extenso quanto aqueles, ainda mais quando considera que nem todos os direitos fundamentais previstos nas Constituições internas são exercitáveis por todos, indistintamente (MAZZUOLI, 2014).

Diferentemente, os Direitos Humanos podem ser reivindicados por todos os cidadãos do planeta, bastando ocorrer a violação de um direito seu reconhecido em documento internacional aceito pelo Estado em cuja Jurisdição se encontre (MAZZUOLI, 2014). Por outro

lado, os direitos fundamentais, estando estampados nos ordenamentos jurídicos, encontram mecanismos de proteção mais efetivos. Sabe-se que a adoção pelos Estados Soberanos dos direitos reconhecidos numa ordem internacional trata-se de mera faculdade e, ainda que haja positivação, não necessariamente serão respeitados de forma prática, no entanto, a própria legitimidade de um ordenamento jurídico constitucional tem sido medida por sua anuência aos Direitos Humanos, provocando, cada vez mais, dessa forma, a aproximação entre os direitos fundamentais previstos nas Constituições dos Estados e o sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos.

Essa aproximação provoca uma relativização ainda maior das diferenças entre Direitos Humanos e direitos fundamentais. Percebe-se, dessa forma, diante do fenômeno da internacionalização, a necessidade de uma concepção aberta sobre esses direitos, a qual seja possível a defesa do ser humano em quaisquer tipos de relações, sejam internas ou não. Destarte, a necessidade do aperfeiçoamento dos sistemas de proteção que atuam nas esferas domésticas e internacional é tão importante.

Por fim, tem-se que, a doutrina moderna vem optando pelo uso da terminologia “Direitos Humanos fundamentais”, já que os vários documentos internacionais que fazem parte do sistema de proteção aos Direitos Humanos, por vezes se utilizam da nomenclatura “Direitos Humanos” e por outras, “direitos fundamentais”, devendo a diferenciação de nomenclatura ser flexibilizada, já que os conceitos de ambas estão intimamente ligados.

Diante de uma aproximação cada vez maior entre os Direitos Humanos e os direitos fundamentais nota-se como é imprescindível um tratamento que privilegie as aproximações e não as diferenciações. Para tanto, entende-se que a denominação mais adequada é “Direitos Humanos Fundamentais”.

No tocante as várias gerações, fases ou ainda, dimensões de Direitos Humanos fundamentais, já que estes não foram reconhecidos de uma única vez, pode-se dizer que os Direitos Humanos fundamentais de primeira geração estão relacionados às revoluções burguesas. Trazem uma imposição negativa (de omissão), pois estão fundamentados na ideia de liberdade frente ao próprio Estado, que passa a não intervir, mas a se abster. São também conhecidos como liberdades públicas negativas ou direitos civis e políticos. Encontram a sua justificativa na liberdade frente ao Estado absolutista que tinha o poder sobre a própria vida do cidadão.

Nessa linha, a característica principal dos Direitos Humanos fundamentais de primeira geração é a não intervenção do Estado. Tem-se o Estado não atuando, não matando, não

confiscando a propriedade, abstendo-se de praticar determinados atos em prol de uma igualdade formal entre os indivíduos.

Quanto aos direitos de segunda geração, direitos sociais, econômicos e culturais, tiveram seu reconhecimento devido às reivindicações dos movimentos socialistas, diferente dos de primeira geração que nasceram de revoluções burguesas e são uma consequência das limitações da primeira geração de Direitos Humanos fundamentais. Possuem conotação positiva, à medida que o Estado deverá intervir, atuar, fornecer, para que os direitos sejam postos em prática. São direitos que reclamam a prestação do Estado, a fim de que seja assegurada a igualdade material entre os seres humanos, já que versa sobre a dimensão que se importa com o hipossuficiente, com a igualdade em sentido substancial.

Os direitos de terceira geração, conhecidos como aqueles direitos de fraternidade ou solidariedade, possuem uma principal diferença com relação aos de primeira e segunda geração, eis que nestes, o titular é o indivíduo ou a coletividade, ao passo que naquele, o titular do direito é a coletividade. Passaram a ser reconhecidos após a década de 1980. Trata-se dos direitos ao progresso, à comunicação, à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente saudável, à paz e, como dito, são direitos transindividuais, transpõem os indivíduos.

Essas três dimensões dos Direitos Humanos fundamentais já foram inclusive reconhecidas, no Brasil, nas decisões do Supremo Tribunal Federal⁴⁹, contudo, outras existem no campo doutrinário, onde se trata hoje, já da quinta dimensão dos Direitos Humanos, sendo relacionada com a paz mundial no século XXI, ao passo que a quarta geração versa sobre as novas descobertas tecnológicas, da robótica, da medicina, dentre outros.

A constatação de que os Direitos Humanos fundamentais não foram reconhecidos de uma só vez aliado ao fato da corrente transformação da sociedade e consequente observância

49 ADI 3540 MC / DF - MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE - Relator(a): Min. CELSO DE MELLO - Julgamento: 01/09/2005 - Órgão Julgador: Tribunal Pleno. E M E N T A: MEIO AMBIENTE - DIREITO À PRESERVAÇÃO DE SUA INTEGRIDADE (CF, ART. 225) - PRERROGATIVA QUALIFICADA POR SEU CARÁTER DE METAINDIVIDUALIDADE - **DIREITO DE TERCEIRA GERAÇÃO** (OU DE NOVÍSSIMA DIMENSÃO) QUE CONSAGRA O POSTULADO DA SOLIDARIEDADE - NECESSIDADE DE IMPEDIR QUE A TRANSGRESSÃO A ESSE DIREITO FAÇA IRROMPER, NO SEIO DA COLETIVIDADE, CONFLITOS INTERGERACIONAIS - ESPAÇOS TERRITORIAIS ESPECIALMENTE PROTEGIDOS (CF, ART. 225, § 1º, III) [...] **OS DIREITOS BÁSICOS DA PESSOA HUMANA E AS SUCESSIVAS GERAÇÕES (FASES OU DIMENSÕES) DE DIREITOS** (RTJ 164/158, 160-161) [...] - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Trata-se de um típico direito de terceira geração (ou de novíssima dimensão), que assiste a todo o gênero humano (RTJ 158/205-206). Incumbe, ao Estado e à própria coletividade, a especial obrigação de defender e preservar, em benefício das presentes e futuras gerações, esse direito de titularidade coletiva e de caráter transindividual (RTJ 164/158-161). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28DIMENS%D5ES+E+DIREITOS+HUMANOS%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/yckgpq6o>> Acesso em: 30 dez. 2018.

de reconhecimento de mais direitos, nota-se que os Direitos Humanos não são limitados, não fazem parte de um rol taxativo e podem ser expandidos ou reconhecidos a qualquer momento.

2.4 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: Análise Histórico-Constitucional

Em consonância ao já apontado, é possível dizer que os Direitos Humanos no Brasil são garantidos na Constituição de 1988 e que para o Estado brasileiro os Direitos Humanos têm como princípios a universalidade, indivisibilidade e a interdependência. A Constituição, consagra no artigo 1º, o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Ao longo da constituição, encontra-se no artigo 5º, o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, além de outros, conhecidos como direitos fundamentais, que podem ser divididos entre direitos individuais, coletivos, difusos e de grupos hipossuficientes (metaindividuais). Os direitos individuais têm como sujeito ativo o indivíduo humano; os direitos coletivos envolvem a todos como um só corpo; direitos difusos, aqueles que não conseguimos quantificar e identificar os beneficiários e os direitos de grupos sociais hipossuficientes que, conforme o Código de Defesa do Consumidor, são direitos individuais homogêneos⁵⁰, assim entendidos os decorrentes de origem comum.

A história dos Direitos Humanos (positivados ou fundamentais) no Brasil está vinculada a trajetória social e a história das Constituições brasileiras. Na Constituição de 1824 garantia direitos liberais, por mais que concentrasse poder nas mãos do imperador. Posteriormente foi rejeitada em razão da dissolução da constituinte. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos contidos na Constituição tinha por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade.

Na Constituição de 1891, apontada como a primeira Constituição republicana, garantiu sufrágio direto para a eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, mas impediu que os mendigos, os analfabetos e os religiosos pudessem exercer os direitos políticos. A concentração econômica e financeira nas mãos dos fazendeiros e latifundiários permitiu invisibilizar a maioria da população. A Revolução de 1930, ampliou os conflitos sociais e estimulou demandas sociais resultando em demandas populares que seriam discutidas e inseridas minimamente na Constituição de 1934. Em 1937, com o Estado Novo,⁵¹

50 Artigos 81 e 91 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 - CDC – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078compilado.htm> Acesso em 02 jan. 2018.

51 Foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. É parte do período da história do Brasil conhecido como Era Vargas.

os Direitos Humanos eram quase inexistentes. Em 1946, com uma nova Constituição, que durou até 1967 alguns avanços em nível de discussão sobre a necessidade de se demandar uma coerência entre a Carta Constitucional e os Direitos Humanos volta aos debates. Durante o Regime Militar, as violências aos Direitos Humanos imperou, bem como muitos retrocessos, como restrições ao direito de reunião, além de outros. Com o fim do regime militar, foi promulgada a Constituição de 1988, que dura até os dias atuais, com destaque aos direitos e garantias fundamentais⁵².

Inúmeras foram as mudanças trazidas a lume do contexto econômico, político e social com a nova Carta Constitucional. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que obriguem, especialmente o Estado, à sua concretização. Para analisar tal situação, faz-se necessário verificar especificamente os dispositivos presentes no capítulo pertinente ao tema, do artigo 205 ao 214 da atual Constituição Federal.

No contexto educacional, destaca-se que a reflexão sobre as relações entre educação e direito, não pode ser feita desvinculada do compromisso em pensar a sociedade. Nessa medida, o direito à educação faz parte das preocupações tanto de educadores quanto de juristas e legisladores, pois não se circunscreve a um campo específico, como o próprio artigo 5º da CRFB/88 prevê, “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estado tem a obrigação de promover e dar condições de que haja um ambiente propício para se desenvolver uma educação plena, contudo, não se restringe ao ente estatal, traz para o bojo das responsabilidades a família, bem como, toda a sociedade brasileira. Dessa forma, fica explícita que a educação é um complexo multifacetado, híbrido, multidisciplinar, intercultural, ou seja, uma totalidade histórico-social que visa o pleno desenvolvimento intelectual e moral da sociedade, sob pena de não se alcançar uma das principais metas do aludido artigo, o exercício da cidadania, devido ao não engajamento por algum dos atores envolvidos.

No Brasil a educação se mostra não apenas necessária, mas medida possível para oferecer aos indivíduos oportunidades de contato com o mundo do conhecimento

52 Direitos e Garantias Fundamentais na Constituição do Brasil é o termo referente a um conjunto de dispositivos contidos na Constituição brasileira de 1988 destinados a estabelecer direitos, garantias e deveres aos cidadãos da República Federativa do Brasil. Estes dispositivos sistematizam as noções básicas e centrais que regulam a vida social, política e jurídica de todo o cidadão brasileiro. Os Direitos e Garantias Fundamentais encontram-se regulados entre os artigos 5º ao 17º.

sistematizado, oportunizando-lhes os meios necessários para entender a ordem vigente, com vistas à sua superação, bem como, identificar os espaços de exclusão e vulnerabilidade que acompanham a maioria da população brasileira por diversas décadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, no sentido socioeconômico, em que a organização escolar tem estreita vinculação com o sistema econômico mundial, garantir o contato e domínio dos conhecimentos historicamente produzidos é vital para o desenvolvimento da cidadania.

Considera-se que tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental. Embora estes dispositivos legais não sejam garantia de mudança na realidade existente, podem ser considerados como um avanço, ainda mais, quando se cria a possibilidade de que o ensino fundamental tenha maior adesão e duração.

Sabe-se que os historicamente oprimidos e desfavorecidos, cito aos indígenas, negros e pobres de todas as cores, são alijados por séculos de abandono deste direito fundamental social, a educação. Nesse caso específico dessa pesquisa, pressupõe-se a educação integral, não a de jornada ou período integral, que também é necessária, tendo em vista as múltiplas tarefas da educação na sociedade atual, mas, a que visa a formação humana, moral e profissional. A qual será debatida nos próximos capítulos, quando se versará sobre a educação em e para os Direitos Humanos, de forma interdisciplinar e transversal as disciplinas curriculares, bem como, permear as relações intersubjetivas da escola e da comunidade onde a mesma está inserida.

Os Direitos Humanos no Brasil estão necessariamente imbricados a Educação (acesso, permanência, formação e destinação), conforme a previsão da Constituição Federal, Planos de Educação, Diretrizes de Bases da Educação e legislação correlata. Bastando a aplicação correta e eficiente pela própria sociedade a que se destina, a brasileira.

2.4.1 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL A PARTIR DOS INFORMES DA ANISTIA INTERNACIONAL (AI)

De antemão, cabe uma ressalva. Como deve ser conhecimento de todos e será exposto mais adiante, sumariamente, o panorama do Brasil pela Anistia Internacional é no mínimo, preocupante. Nesse contexto, urge a tarefa de conscientizar e debater a temática Direitos Humanos para dar maior amplitude a todos os segmentos sociais, bem como, explicar as possibilidades de mudanças no *status quo* da sociedade.

Uma das instituições que faz esse tipo de trabalho, de forma efetiva e responsável, é a Anistia Internacional (AI), uma organização não governamental independente, que tem como

luta a efetividade dos Direitos Humanos a serem desfrutados por todas as pessoas, que cada pessoa tenha acesso aos direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outras normas internacionais de Direitos Humanos. Anualmente a Anistia Internacional emite relatórios sobre a situação dos Direitos Humanos em diversos países do mundo, o relatório referente ao ano de 2016, o qual foi material para esta pesquisa possui o título “Informe 2016/17 - Estado dos Direitos Humanos no Mundo⁵³” denuncia a situação dos Direitos Humanos em 159 países e territórios do mundo, inclusive, o Brasil.

Serão retomadas algumas problemáticas atuais do Estado brasileiro, para se demonstrar o quão é importante buscar ser mais eficiente na execução das metas do PNEDH. O quadro atual apresenta um rol de aspectos perturbadores no que se refere às violações de Direitos Humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Para exemplificar pode se citar o “congelamento” das despesas com saúde e educação por 20 anos; reforma da legislação trabalhista, relativizando direitos e garantias que proporcionavam certo equilíbrio na relação trabalhista; reforma no ensino médio, direcionado o filho da classe trabalhadora para o eixo de conhecimento tecnológico, o que desencadeará em uma preparação da mão de obra em larga escala, “farta e barata”; Além do recrudescimento da violência, tais como chacina em massa nos presídios, em face da superlotação de presos e devido às diversas omissões estatais, crescimento alarmante do número de morte de policiais e outros; Tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, e posterior a tragédia socioambiental de Mariana-MG⁵⁴, o governo Michel Temer mudou a legislação ambiental proporcionando maior regalias as empresas mineradoras, que terão maior tempo para “desenvolver pesquisas” no local de extração, antes de declarar a exploração do solo propriamente dita; a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.

Há muitos anos as lideranças políticas no Brasil possuem discursos voltados para defesas dos direitos individuais e sociais fundamentais para vida humana, todavia, a prática é deturpada pelos desvios de condutas por parte de quem tem a possibilidade de fazer algo de concreto, ou seja, a classe dominante ligada diretamente ao poder estatal, mesmo sob bandeiras partidárias e ideológicas diferentes, de posse do poder, usurpam o direitos do povo brasileiro,

53 Disponível em: <<https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

54 Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Blog/desastre-em-mariana-uma-tragdia-ainda-em-curs/blog/57906/>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

afrontam a dignidade humana, seja enriquecendo ilicitamente se apoderando dos recursos públicos, restringindo ou retirando, inclusive, através de leis, as garantias e direitos que visam o mínimo de dignidade. Para dar substância a essas alegações, observe a seguir o extrato do relatório da Anistia Internacional/2017.

O Brasil é um dos recordistas em homicídio, com uma das taxas mais altas do planeta, conforme as estimativas, o número de vítimas de homicídios em 2015 era de 58 mil, a A.I. informa que esses elevados números se deve ao fracasso dos sistemas judiciários e o fracasso dos governos para implantar políticas de segurança pública que protejam os Direitos Humanos, contribuindo assim para os altos níveis dos diversos tipos de violências (p.23), ainda em homicídio, o Brasil é recordista mundial (1º Lugar) em mortes de transgênero (p.24). As pessoas ligadas a defesa dos Direitos Humanos sofrem ataques, ameaças e são assassinadas mais aqui que em qualquer outro lugar do planeta (p.25). Pelo menos 47 defensores foram mortos entre janeiro e setembro de 2016, incluindo pequenos agricultores, camponeses, trabalhadores rurais, indígenas e quilombolas, pescadores e ribeirinhos (p. 85).

Em agosto de 2016 foram sediadas as Olimpíadas no Brasil, antes, durante e depois deste evento esportivo que entre outras coisas pregam a união e a paz entre os povos, diversas violações aos Direitos Humanos ocorreram. As forças de segurança foram os principais atores desses abusos, inclusive com o uso de força excessiva e desnecessária, diante de autoridades totalmente inertes, incapazes de conter as violações. E, no mesmo período ocorreu um aumento expressivo no número de policiais assassinados, em resposta dada pelo crime organizado. Durante as operações policiais contra o tráfico de drogas o uso de armamento de pesado calibre foi rotineiro, o que alimentou as violações aos Direitos Humanos e colocou em risco os policiais. Outros fatores que influenciam no crescimento das violências aos direitos fundamentais no Brasil é a impunidade, a falta ou negação de acesso à Justiça, tais situações ocorrem pela presença de alguns fatores, tais como falta de recurso, despreparo e corrupção (p.28). A atuação da polícia militar brasileira nos protestos e passeatas é marcada pelo uso desnecessário e excessivo da força, para exemplificar, pode citar o fato ocorrido no Rio de Janeiro, durante a passagem da tocha olímpica pelas cidades do Estado, foram realizados protestos pacíficos que a polícia reprimiu com uso excessivo e desnecessário, utilizando balas de borracha, bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo contra manifestantes pacíficos, atingindo inclusive crianças que estavam prestigiando o evento (p. 83). Outro fato ocorreu em São Paulo, durante a manifestação contra a Emenda Constitucional (PEC 241/55) que restringiu o orçamento público por 20 anos, uma estudante perdeu a visão do olho esquerdo depois que um policial lançou uma bomba de efeito moral que explodiu perto dela (p.85). Este

tipo de prática repressiva ao direito de manifestação, violência à liberdade de expressão é apoiada, inclusive, por quem muito se utilizou dela para chegar ao poder, que foi o caso da lei sancionada pela Presidente Dilma, filiada dos Partidos dos Trabalhadores (PT), veja:

Em 10 de maio, a chamada “Lei Geral das Olimpíadas” (Lei 13.284/2016) foi assinada pela Presidente Dilma, em meio a preocupações de que ela poderia impor restrições indevidas sobre as liberdades de expressão e manifestação pacífica, em contradição com as normas internacionais de Direitos Humanos. De acordo com as disposições da nova lei, dezenas de pessoas foram expulsas dos locais de competição por vestirem camisetas com slogans, empunharem bandeiras e outros cartazes de protesto nos primeiros dias dos Jogos. Em 8 de agosto, um juiz federal decidiu contra a proibição de protestos pacíficos dentro dos locais de competição. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 83)

Dentre os países dos três continentes americanos, o Brasil figura como um dos que menos progrediu no combate à violência contra as mulheres, considerado incapaz de protegê-las de estupros, assassinatos e de não conseguir responsabilizar os agressores. Os relatórios apontam o Brasil como um dos mais violentos no que tange a questões gênero, a violência contra mulheres e crianças continua sendo uma prática comum (idem, p.82). Uma série de estudos, durante o ano de 2016, mostraram que a violência letal contra mulheres aumentou 24% durante a década anterior e confirmou que o Brasil é um dos piores países da América Latina para se nascer menina, em especial devido aos níveis de violência de gênero e gravidez na adolescência, além das baixas taxas de conclusão da educação secundária. De janeiro a novembro de 2016, ocorreram 4.298 casos de estupro reportados somente no estado do Rio de Janeiro, 1.389 deles na capital. (Ibidem, p. 86).

Nas questões étnicas e raciais não são diferentes, em junho de 2016, após 17 anos de negociações, foi proclamada a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas pela Organização dos Estados Americanos, entretanto, no Brasil,

Os processos de demarcação e titulação dos territórios de povos indígenas progridem lentamente, apesar do prazo para isso ter terminado há 23 anos. Uma emenda constitucional (PEC 215) que permite aos legisladores bloquear as demarcações, vetando, assim, os direitos dos povos indígenas previstos pela Constituição e pelo direito internacional. A sobrevivência da comunidade de Apika’y (Guarani Kaiowá), no Mato Grosso do Sul, correu sérios riscos. Em julho/2016, a comunidade Apika’y foi expulsa de suas terras ancestrais. Embora a comunidade tenha sido notificada do despejo, não foi consultada e nem recebeu opções para realocação. As famílias de Apika’y foram deixadas na beira de uma estrada, com acesso restrito a água e comida, colocando em risco direitos fundamentais como a vida, segurança e moradia. Durante uma visita em março, o Relator Especial da ONU sobre o direito dos

povos indígenas denunciou a incapacidade de o Brasil demarcar as terras indígenas e o enfraquecimento de instituições estatais responsáveis por proteger os direitos desses povos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 86).

A realidade diária dos povos nativos, em sua grande maioria, se resume a uma vida sobrepujada de exclusão e pobreza, com o desrespeito a direitos sobre suas terras, ao território, aos recursos naturais e preservação da cultura, sem falar da discriminação sistêmica e a perpetuação da desigualdade (idem, p.30). Jovens negros, principalmente os que moram em favelas e periferias, foram desproporcionalmente afetados pela violência por parte de policiais (ibidem, p. 82).

No mês de agosto de 2016, o Vice-Presidente do país Michel Temer assumiu o lugar da Presidente Dilma Rousseff destituída do cargo, acusada de desvios de conduta na administração pública. Logo após a assunção do cargo, o governo anunciou diversas medidas polêmicas, dentre elas a PEC 241/55 que terá efeitos negativos aos Direitos Humanos da nação brasileira, pois limita os gastos públicos por duas décadas, atingindo diretamente a educação, saúde e outros direitos essenciais à dignidade humana, a famigerada PEC foi aprovada pelo Congresso Nacional, sendo criticada pela ONU através do relator especial da extrema pobreza e Direitos Humanos (idem).

A violência que está na rua continua nos estabelecimentos prisionais, onde são comuns as violações aos Direitos Humanos e o que é pior, muitas vezes é apoiada pela própria população. As prisões estão extremamente lotadas, há relatos de tortura e outros maus-tratos. Segundo os dados do Ministério da Justiça, até o fim de 2015, o sistema prisional tinha uma população de mais de 620 mil pessoas, sendo que a capacidade total é de aproximadamente 370 mil, praticamente o dobro. Em face disto, mobilizações de apenados ocorrem constantemente pelo país, como exemplo, em outubro/2016, dez homens foram decapitados ou queimados vivos em Roraima, e oito morreram asfixiados numa cela durante um incêndio numa penitenciária em Rondônia. Em 08 de março de 2017, o Relator Especial da ONU para tortura relatou, entre outras coisas, as péssimas condições de vida e a ocorrência frequente de tortura e outros maus-tratos de presos por policiais e carcereiros no Brasil (idem, p.84).

As violações de Direitos Humanos e discriminação contra refugiados e migrantes se intensificaram, exatamente em uma época em tem crescido vertiginosamente a demanda de imigrantes com destino ao Brasil, seja proveniente do Haiti, da Síria, do Senegal e ultimamente muito maior o povo venezuelano devido à situação política e econômica do país vizinho. O governo federal não dedica o empenho e os recursos necessários para atender as necessidades

dos solicitantes de refúgio, como processar os pedidos. Na média, levou pelo menos dois anos para processar um pedido de refúgio, deixando os requerentes no limbo jurídico durante esse período. No ano de 2016, no estado de Roraima, 455 venezuelanos, incluindo crianças, foram deportados, muitos sem acesso ao devido processo legal (ibidem, p. 85).

2.5 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS: reflexões sobre a Educação

Antes de discorrer sobre o tema proposto, cabe aqui salientar um ponto importante, no que tange a dicotomia entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, que no decorrer deste trabalho serão abordados como sinônimos, todavia, a epistemologia das ciências jurídicas e sociais demonstra que os Direitos Humanos é mais amplo e até certo ponto inexato no que se refere aos direitos fundamentais do ser humano, inclusive, no direito brasileiro, tem sua previsão legal na Carta Magna de 1988, num rol extenso que começa no artigo 5º e vai até o artigo 11 da CF/88. Sendo assim, fica entendido, que por uma questão de recurso literário serão expressadas das diversas formas existentes para discorrer da mesma espécie de direito. Nesta mesma linha de raciocínio coaduna a Wenczenovicz (2016):

O critério de distinção entre direitos fundamentais e Direitos Humanos é, nesta ótica, o grau de concreção positiva entre eles, do que se pode inferir que os Direitos Humanos se mostram, como conceito, mais amplo e impreciso do que o conceito de direitos fundamentais (2016, p. 5).

Os Direitos Humanos Fundamentais podem ser descritos como prerrogativas e faculdades do ser humano, relacionadas à vida, liberdade e entre outras a dignidade, que são expressados como normas, morais ou legais, escritas e não escritas, consuetudinárias ou positivadas, que visam impedir as violações, ou ainda, impor o respeito a esses direitos. Pois, são direitos inatos ao ser humano que não necessariamente devem estar escritos, mas que na própria consciência, ou mesmo, no senso comum é tido como fundamental à convivência harmoniosa e pacífica da sociedade. Passou a condição de legislação, ou seja, positivado, devido à necessidade de se impor, de possuir força cogente para com aqueles que violam ou ameaçam esses Direitos Humanos. Ainda no intento de explicar sobre a origem natural e a motivação de positivar os direitos fundamentais, Robert Alexy (2009) explica:

Como é sabido, o constitucionalismo tem suas raízes no modelo jusnaturalista, embora foi afirmando seu sentido plenamente positivo ao se formalizar em um estado constitucional. Se acabou traduzindo em termos de

direito positivo o que originalmente se entendia como direito natural, prévio ao Estado e condição para a existência de uma Constituição. Isso significa que a formação dos direitos fundamentais, como a formação do conceito de Constituição, não responde desde seu início a um modelo propriamente positivista (ALEXY, 2009, p. 105-106). *Tradução própria*

Os Direitos Humanos Fundamentais podem ser representados de duas formas, individuais ou coletivas, pessoais ou sociais, que necessariamente estão imbricadas. Essa especificação é necessária quando se designa ao ente público o encargo de proporcionar, zelar, proteger ou não infligir nesses direitos fundamentais. Daí a necessidade de atribuir nomenclaturas e divisões que visam explicar como se dão esses processos, ou seja, a ação ou omissão do Estado no tocante à sociedade.

Daí alguns autores atribuem aos direitos fundamentais, dimensões⁵⁵ ou gerações, tendo em vista a atuação do Estado em relação a esses direitos. Os ditos Direitos Fundamentais de primeira dimensão são os quais o ente público não deve interferir, ou seja, deve se omitir no que tange a regulação, a não ser para, proporcionar proteção e garantia ao gozo dessas prerrogativas e faculdades, como exemplo desses direitos, pode-se citar o direito à vida e a liberdade; já o de segunda dimensão são voltados à sociedade, proporcionando-a garantias para o gozo dos direitos individuais de forma coletiva, ou seja, assegurar a saúde, educação, seguridade social, trabalho digno e remunerado, sendo necessário a participação ativa do Estado para se alcançar a paz social.

Ainda na esfera dos direitos da segunda dimensão, há que atentar para a circunstância de que estes não englobam apenas direitos de cunho positivo, mas também as assim denominadas “liberdades sociais”, do que dão conta os exemplos da liberdade de sindicalização, do direito de greve, bem como o reconhecimento de direitos fundamentais aos trabalhadores, tais como o direito a férias e ao repouso semanal remunerado, a garantia a um salário mínimo, a limitação da jornada de trabalho, apenas para citar alguns dos mais representativos. A segunda dimensão dos direitos fundamentais abrange, portanto, bem mais do que os direitos de cunho prestacional, de acordo com o que ainda propugna parte da doutrina, inobstante o cunho “positivo” possa ser considerado como o marco distintivo desta nova fase na evolução dos direitos fundamentais (SARLET, 2004, p. 56).

55 Neste intento o professor Sarlet explica, “Em que pese o dissídio na esfera terminológica, verifica-se crescente convergência de opiniões no que concerne à ideia que norteia a concepção das três (ou quatro, se assim preferirmos) dimensões dos direitos fundamentais, no sentido de que estes, tendo tido sua trajetória existencial inaugurada com o reconhecimento formal nas primeiras Constituições escritas dos clássicos direitos de matriz liberal-burguesa, se encontram em constante processo de transformação, culminando com a recepção, nos catálogos constitucionais e na seara do Direito Internacional, de múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto as transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica ao longo dos tempos.” (2007, p. 55).

Necessário se faz informar, que neste trabalho foi exemplificado apenas a primeira e a segunda dimensão dos Direitos Fundamentais, por uma questão didática que visa demonstrar a atuação (positiva ou negativa) do ente estatal a partir da força da norma constitucional.

2.5.1 DIREITO À EDUCAÇÃO: Um Direito Humano Fundamental a Ser Alcançado

Possibilitar o exercício do direito à educação é muito mais que garantir o acesso à mesma e também propiciar condições de ensino e aprendizagem com qualidade. Deve ser um dos primeiros objetivos de qualquer governante, pois um povo educado na mais ampla definição termo, ou seja, com conhecimentos voltados os valores humanos, científicos, culturais e políticos, é a garantia de uma sociedade mais preparada para vida social e para o trabalho. Inclusive dentro de uma visão econômica, pessoas esclarecidas, moralmente e intelectualmente, tem a possibilidade de adoecerem menos, de ter meios de inserção ao mercado de trabalho, buscam praticar esportes, cultuam hábitos saudáveis, possuem mais urbanidade e outras vantagens que terão reflexos econômicos, no que tange aos recursos destinados às garantias aos Direitos Humanos Fundamentais sociais, ou seja, referente a destinação aos serviços públicos essenciais, tais como segurança; limpeza urbana; assistência social; assistência médico-hospitalar entre outras.

Há quem defenda que, antes de se trabalhar a questão de pensar na construção do conhecimento e de uma educação de qualidade, deve-se pensar em gerar meios de acesso à educação para todas as pessoas, pois em diversos lugares do Brasil existem pessoas que se quer tem acesso ao ensino escolar de forma regular. Segundo a organização “Fora da Escola Não Pode!”, instituição com a chancela da UNICEF, no Brasil 1.154,172 crianças de 4 a 5 anos não frequentam a escola; 439.578 crianças de 6 a 10 anos estão fora da escola; e na faixa etária de 11 a 14 anos são 526.727 crianças; já os jovens de 15 a 17 anos somam 1.725,232; esta organização após as pesquisas realizadas chegou à conclusão que os fatores preponderantes a essa realidade numérica se dão pelo peso histórico familiar⁵⁶; pelas desigualdades sociais⁵⁷,

56 A baixa escolaridade dos pais ou responsáveis é uma barreira sociocultural importante para o acesso das crianças e dos adolescentes à educação; disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>> Acesso em: 16 abr. 2017.

57 A pobreza interfere negativamente no acesso à escola – quanto menos recursos financeiros tem a família, maior o índice de exclusão. (Idem)

raciais e de etnias⁵⁸; e ainda, apenas 18% das escolas públicas de educação básica tinham condições de acessibilidade para receber alunos com deficiência em 2010⁵⁹.

Dentre os mais significativos debates acerca da Educação está o que concentra esforços na inclusão e permanência das crianças e adolescentes na escola. Enquanto organismo estatal, tem-se a Secretaria de Educação Básica como principal gestora desse processo de discussão e concretização do direito a educação. Essa tem como escopo principal zelar pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Enquanto ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA⁶⁰ na última década é possível destacar a universalização da educação básica que constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024⁶¹, consubstanciado na Lei nº 13.005/2014. Nesse cenário, nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Segundo o levantamento nacional de dados educacionais, realizado pelo Censo Escolar 2012 constata-se que mais de 192 mil estabelecimentos de educação básica do País, com um indicativo de mais de 50 milhões de alunos, sendo 83,5% em escolas públicas e 16,5% em escolas privadas. Considerando a multiplicidade que este universo representa é importante

58 Enquanto 81,6% das crianças brancas de 4 e 5 anos frequentavam a escola, 79,2% das negras estavam matriculadas. (Idem)

59 O acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no ensino público ainda é um desafio. Segundo o estudo Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise, publicado pelo Ipea em 2012. (Idem)

60 Plano Plurianual (2012 – 2015). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual/publicacoes/2012-2015>. Acesso em: 20 abr. 2018.

61 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

implementar políticas diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, considerando as especificidades das diferentes regiões e públicos. (SEB, 2017)

Inúmeras são as ações desenvolvidas pelo MEC com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Ações que perpassam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola e o apoio aos entes federados. No presente documento serão relatadas as ações de maior destaque na educação básica, que em seu conjunto contribuem de forma significativa para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁶²

Porém, há muito mais para se consolidar em termos de educação no Brasil. Uma análise feita pelo UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostrou que, segundo os Microdados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Os grupos mais atingidos pela exclusão são as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio.

Segundo dados extraídos do site da organização “fora da escola não pode” a estatística do município de Francisco Beltrão-PR; de Arapiraca-AL; e Jequitinhonha-MG demonstram que os problemas estão nos grandes e pequenos municípios.

Os dados da cidade do sudoeste do Paraná – Francisco Beltrão, representante da região sul do país demonstra que 1256 crianças estão fora da escola, a renda familiar de 32,9% dessas crianças é de ½ salário mínimo e 36,7 % dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Essas informações sumárias corroboram com as afirmações da organização que relaciona o histórico escolar dos responsáveis à baixa renda com exclusão escolar⁶³.

Já o município do agreste alagoano, que representa a região nordeste do país, onde 5905 crianças estão fora da escola, a renda familiar de 79,6% dessas crianças é de ½ salário mínimo e 78,2 % dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Os números apresentados evidencia, claramente, as afirmações da organização “Fora da Escola Não Pode!” no que tange o histórico escolar dos responsáveis, a baixa renda com exclusão escolar⁶⁴.

O representante da região sudeste é o município de Jequitinhonha, nordeste mineiro, onde 662 crianças estão fora da escola e a renda familiar de 83,6% dessas crianças é de ½

62 Os indicadores mostram também que as crianças e os adolescentes mais vulneráveis à exclusão escolar são os negros e os indígenas, os com deficiência, os que vivem na zona rural, no Semiárido, na Amazônia e na periferia dos grandes centros urbanos.

63 Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

64 Idem.

salário mínimo e 91% dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Os números apresentados por este município é a própria expressão das conclusões da organização representante da UNESCO, que afirma que o baixo nível de formação escolar dos responsáveis aliada a baixa renda exclui as crianças da escola⁶⁵.

A evasão escolar, o semialfabetismo, o alfabetismo funcional, no início da década de 1980, era uma questão alarmante, onde diversos autores, dentre eles, Saviani, Tedesco⁶⁶ e outros, trazia à tona para denunciar que os sistemas de ensino dos países latino-americanos eram responsáveis pela marginalização de diversas crianças. Passados quase quatro décadas e muita coisa não mudou.

Em um país como o Brasil, com características e números continentais, a luta deve ser em diversas frentes de trabalho, não se pode focar em apenas um lado do problema, com certeza deve se garantir o acesso a todos, contudo, aqueles que já possuem acesso ao ensino, deve lhes ser proporcionados uma educação de qualidade, esclarecedora e libertadora, pois quando estes estiverem empoderados⁶⁷, serão os primeiros a defender o acesso aos demais que não tiveram a mesma oportunidade.

2.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL INERENTE À EDUCAÇÃO: Reflexões e Debates Contemporâneos

O arcabouço legislativo nacional inerente a educação humana, libertadora e inclusiva é ampla, pois, como adiante poderá se observar, existe a previsão legal da implantação e implementação de processos de ensino e aprendizagem esclarecedores e libertadores, bem como, programas incentivadores e ações afirmativas, dentre outros o PNEDH/2007; Plano Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatória a inclusão de temas sobre a “História da Cultura Afro-Brasileira e

65 Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

66 Na obra “Escola e Democracia”, logo após o prólogo, Saviani demonstra sua preocupação com evasão escolar e o analfabetismo, intitulado um pequeno capítulo de “O PROBLEMA” se apoia em Tedesco e discorre: De acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetíssimo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (Tedesco, 1981, p. 57). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela. (p. 15)

67 Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados [...] Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver. (CANDAU; e SACAVINO, 2013, p. 62)

Indígena” no currículo da educação básica; Lei nº 12.288/2010 “Estatuto da Igualdade Racial”; Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR; Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000); Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (Brasil sem Homofobia)– SEDH/PR (2004); Programa Diversidade na Universidade – SESU/MEC; Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade – SEPPIR/PR; Programa Estratégico de Ações Afirmativas – SEPPIR/PR; Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002). Em contrassenso, mesmo diante das diversas normas voltadas para uma educação mais consentânea aos excelsos valores humanos, esses incentivos, práticas e políticas educacionais mudam conforme o interesse político da classe dominante, isto é, a educação no Brasil é uma política de governo e não de Estado.

A realidade atual é que a sociedade, de forma geral, está passando por um grande momento de crise⁶⁸, principalmente no que tange aos conceitos morais, educacionais e de justiça. É comum chegar à conclusão de que após as crises se sucedem crescimentos e evoluções e com o apoio da educação essas possibilidades de superação se ampliam, nesse sentido Duarte (2016, p.14) afirma: “A educação, em todas suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos”, isto é, o processo de identificação via educação.

O sociólogo Michael W. Apple se apoia em Gramsci para ressaltar que, é importante pensar na escola como mecanismo de distribuição cultural. Nas escolas se realiza uma seleção do que se pode conceber como cultura popular e cultura de elite; através das escolas são realizadas as políticas de dominação ideológica por parte da classe dominante, isso se dá de forma muito sutil pelo controle do saber (APPLE, 1982, p. 44). Mas o que se deve entender como distribuição cultural no que se refere em transmissão de conhecimento. Nesse sentido Apple reforça:

Um dos principais pontos de discussão entre os educadores progressistas era o problema da doutrinação. Deveriam as escolas, orientadas por uma visão de uma sociedade mais justa, transmitir um determinado conjunto de significados sociais a seus alunos? Deveriam interessar-se apenas por técnicas pedagógicas progressistas em lugar de patrocinar uma determinada causa social e econômica? Questão dessa natureza atormentaram no passado os

68 Segundo TONET, a educação tanto está atingida, quanto pode ser utilizada para mudar tal situação, como se depreende do excerto a seguir: “[...] achamos que a educação não poderia deixar de ser profundamente afetada por essa crise estrutural. De modo que a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social?” (2016, p. 27).

educadores de inclinação democrática, e a controvérsia permanece até hoje, embora veiculada a vocabulário diferente (APPLE, 1982, p. 46).

E no entendimento do professor Newton Duarte “o imediatismo é da pedagogia do aprender a aprender e da pedagogia de competências⁶⁹, a que postula uma relação imediata entre atividades escolares e as demais atividades da vida cotidiana dos alunos (2016, p.16).” O imediatismo é inerente aos planos do capitalismo⁷⁰, este que coaduna com a visão do mundo que fundamenta a pedagogia das competências. Conforme se nota nos excertos que segue abaixo da Base Nacional Comum Curricular/2017:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas. [...] Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade (BNCC, 2016, p.56; e 402).

Contudo, somente uma educação voltada para conscientização através da interdisciplinaridade⁷¹ e do multiculturalismo⁷² ou interculturalismo, afeta à todas as áreas do conhecimento humano, é capaz de realizar uma revolução social através de uma pedagogia libertadora que humaniza e orienta o educando quanto ao seu papel na sociedade a qual está inserida como sujeito ativo diante de uma sociedade democrática de direito.

A atividade de educar é um trabalho intelectual que para ser bem-sucedida, há a necessidade de planejamento para se alcançar o aprendizado, um método didático de

69 O MEC na gestão do governo Temer defende que se está pautando pela pedagogia das competências. Como está descrito logo na introdução “OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC - Foco no desenvolvimento de competências - O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). [...] é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) (BNCC, 2017, p. 13). Ver Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 maio 2018.

70 Como se observa na nota anterior, o amparo para a aplicação da pedagogia das competências está num relatório de uma instituição que tem finalidades econômicas (OCDE) e não educacionais ou sociais, o que deixa claro os objetivos voltados para o mercado, o capitalismo. (Idem)

71 [...] forma de garantir a visão de integração do conhecimento, e válida para imbricação não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidades de uma mesma disciplina. Por essa visão, mesmo o currículo por disciplinas pode ser organizado em atividades, com a integração do conteúdo segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de *temas geradores* (SAVIANI, 2010, p. 117).

72 Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 20).

ensinamento que será ofertado ao educando, pela construção de conhecimentos teóricos ou práticos que visem se apropriarem da cultura⁷³ (*lato sensu*). Pois bem, ambas as atividades dependem de determinados comportamentos e estímulos propiciados em ambientes e momentos oportunos, com equipamentos adequados, pois só assim o ser humano desenvolve estas atividades de educar e trabalhar com eficiência. Saviani desenvolve uma explicação ontológica dessa relação:

[...] O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Entretanto, na procura de implementar uma educação progressiva, humanista e revolucionária, do ponto de vista transformador, da atual condição da sociedade brasileira, buscando atingir os objetivos da educação libertadora é necessário um processo didático e pedagógico buscando a internalização, o enraizamento de determinadas consciência e hábitos sociais humanizados como solidariedade, alteridade, respeito ao direito alheio, tais fatos somente pode ocorrer via um ensino sistemático e consistente, a metodologia proposta pela pedagogia decolonial ensinará uma educação humanizadora, libertadora, revolucionária face ao empoderamento das classes historicamente desfavorecidas e o esclarecimento das demais classes que compõe a sociedade.

Durante a pretensão de abordar a educação, como uma prática cultural sob o prisma da metodologia de pedagogias decolonialistas que tem como epistemologia os saberes subalternos, a Ecologia dos Saberes a partir do *locus* de enunciação, o objetivo a ser alcançado é almejado em longo prazo, característica intrínseca a este campo do conhecimento humano. Salienta-se que as grandes conquistas humanas se dão de forma gradativa, através de uma história que não termina, é um movimento contínuo, no qual o rompimento sem lógica, as paradas abruptas não são bem vistas ou aceitas, pois a historicidade é elemento agregador nas relações e produções humanas.

73 Leontiev é lembrado pelo professor Newton Duarte para aduzir que, “a principal característica do processo de “apropriação” (da cultura) ou “aquisição” que descrevemos, é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (DUARTE, 2016, p. 11).

2.6.1 Análise Comparativa das Normas Voltadas para Educação e para os Direitos Humanos

A partir de agora serão analisados os principais artigos das legislações correlatas a educação brasileira, partindo da Constituição Federal de 1988, passando pelas leis complementares até a normas administrativas proferidas nos órgãos gestores da educação, tais como resoluções e exposições de motivo. A ideia principal é trazer para discussão a eficácia dessas no que toca a uma educação humanizadora como um movimento de libertação, de autodeterminação.

A carta *magna* do Brasil, considerada por muitos autores a Constituição cidadã, principalmente, por ter em seu bojo a previsão de diversos artigos que Direitos Humanos Fundamentais Individuais e Coletivo ou Sociais, inclusive, são considerados cláusulas *pétreas*⁷⁴. Segue abaixo de forma ordenada comentários aos principais artigos da Constituição Federal brasileira referente ao tema central desta pesquisa:

Logo no preâmbulo da Constituição⁷⁵ é firmada de forma expressa que “o Estado brasileiro deve ter entre outros objetivos, garantir à população o exercício dos direitos individuais e sociais, o bem-estar, a igualdade e a justiça, atribuindo a esses valores essenciais para uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, assentada em uma harmonia social”. Destaca-se nesse texto introdutório da lei mais importante do país, a necessidade de assegurar o exercício, a efetividade do gozo dos direitos sociais, que conforme o art. 6º da mesma, a educação é o primeiro a ser elencado numa relação de doze direitos, o que demonstra a importância desta no que tange alcançar os demais direitos sociais. Ainda no preâmbulo, o bem-estar é trazido como meta a ser garantida. Dentro de uma visão mais ampla, pode-se estreitar o conceito de bem-estar com o de bem-viver, defendido pela cultura originária latino-americana, inclusive escrita no texto constitucional de países latinos⁷⁶ defendida por Guamán Poma de Ayala, aproximadamente desde o ano de 1615 (QUIJANO, 2013, p. 46), sendo assim

74 Artigo 60, § 4º da CRFB/88. São elas: a forma federativa de Estado; o voto direto, secreto, universal e periódico; a separação dos Poderes; e os direitos e garantias individuais. “Cláusulas de pedras” – termo utilizado para demonstrar a importância e a dificuldade legislativa para mudar o preceito jurídico, pois, não são passíveis de mudança por simples emendas constitucionais, a exceção, é quando há uma assembleia constituinte originária que promulgue uma nova Constituição.

75 PREÂMBULO - Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, 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, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p. 4). *Grifos nosso*

76 A Constituição do Equador destacou em seu segundo capítulo os “Derechos del buen vivir”, um rol de 22 artigos, dentre eles, se destaca os direitos a educação, água, alimentação, meio ambiente, cultura, habitação, saúde, trabalho e seguridade social.

expressa a aproximação da cultura indigenista, criando uma identidade entre o povo brasileiro e os demais latino-americanos. O reconhecimento, preliminar, de uma sociedade pluralista, isto é, híbrida, mestiça, formada por diversas etnias e culturas, sendo necessária o alcance de fraternidade através do exercício da igualdade e da justiça, sem preconceitos, e assim, atingir a verdadeira harmonia social, o paradigma da Paz Social.

A expressão “Dos Princípios Fundamentais” é o primeiro título da Constituição, ou seja, a base, o sustentáculo de todo arcabouço legal brasileiro, o que demanda extrema importância e interesse para todos/as. O tema cidadania e dignidade da pessoa humana são considerados fundamentos do Estado democrático de direito, artigo 1º, incisos II e III da CF. Dessa forma, está nos alicerces do Estado Brasileiro a necessidade de possibilitar a dignidade à todas as pessoas e o pleno exercício da cidadania, esta última poderá ser alcançada mediante a conjugação de aquisição de conhecimentos com o exercício da liberdade, pois na própria lei *mater* assim prever no artigo 205 - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”. Quanto a dignidade humana, a forma que existe para se alcançá-la, é efetividade do respeito aos Direitos Humanos Fundamentais seja pelo Estado, como agente garantidor ou pela própria população, individualmente, quando reconhece que possui direitos e garantias individuais e sociais, porém, tem a necessidade reconhecer que tem deveres e obrigações para com o outro, ou melhor, com toda sociedade.

Os fundamentos e princípios de uma sociedade com mais alteridade e humanizada, são escopos da CF/88, que com o desenvolver da pesquisa, fica nítido a propagação dessas ideias e ideais nas diversas legislações infraconstitucionais inerentes a educação e a cultura, tal compromisso está descrito no inciso IV do artigo 3º - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Daí fica evidente qual o meio deve ser utilizado para se alcançar tais metas, a educação em e para os Direitos Humanos. O processo de ensino e aprendizagem orientado por pedagogias decoloniais é a metodologia viável para se promover a harmonia e a paz social, pois busca esclarecer e desmistificar preconceitos gerados pela colonialidade do saber que tem origem nas discriminações de raça, sexo, etnia, gênero, religião e demais violências.

A influência da Declaração Universal do Direitos Humanos é visível no texto legislativo constitucional pátrio, como se pode observar no artigo 4º, incisos II, III e VIII da CF/88, quando afirma que nas relações internacionais irá prevalecer os princípios dos Direitos Humanos; da autodeterminação dos povos; e o repúdio ao terrorismo e ao racismo. Demonstrando a vocação

humanística da Carta *Magna* brasileira. Além dos Direitos Humanos, ressalta a importância do respeito a autodeterminação dos povos, estes na visão de Bobbio (1998, p. 980), são considerados (no singular) como agregado social homogêneo e como exclusivo depositário de valores positivos, específicos e permanentes. Assim sendo, no Brasil há diversos povos, chamados de nações indígenas, que deveriam ter autonomia de se determinarem, todavia, são considerados relativamente incapazes para exercerem seus atos da vida civil⁷⁷. O Brasil tem por tradição tutelar os direitos indígenas, assumindo através de órgãos estatais⁷⁸ a responsabilidade de representação perante aos demais, sob a alegação de hipossuficiência intelectual, denominando algumas etnias de silvícolas, e assim os tornando incapazes absolutos, inclusive, em alguns casos, classificando-os como inimputáveis diante do cometimento de crimes.

A própria legislação brasileira prevê um tratamento diferenciado aos povos originários, que se aplicada com eficiência, possibilitará o empoderamento e consequentemente a autonomia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Indígena na Educação Básica, respectivamente. A educação escolar quilombola, de forma sintética, visa assegurar o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação⁷⁹; E a Educação escolar indígena conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN)⁸⁰ tem como metas:

Art. 78. [...] para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

77 Parágrafo único do artigo 4º do Código Civil de 2002, a capacidade indígena será regulada pela legislação especial. Ver também: Estatuto do Índio e Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (Dec. 7.747/2012).

78 Ver artigos 35 e 36 do Estatuto do Índio. Define que o Ministério Público Federal irá propor medidas administrativas ou judiciais em defesa dos direitos indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm> Acesso em 10 maio 2018; e FUNAI - Fundação Nacional do Índio é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça.

79 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, p. 437. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 20 maio 2018.

80 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 14ª ed., atualizada em 2017. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Cabe destacar que existem outras formas de proteção que não segregam ou restringem direitos que deveriam ser seguidas, conforme se verifica em legislações de países latino-americanos, como se pode verificar no estudo de direito comparado latino-americano que se segue de alguns textos constitucionais a seguir: A Constituição da República da Bolívia⁸¹ se define como a República Multiétnica e Pluricultural, reconhece a existência dos povos indígenas que habitam o território boliviano; A Constituição da Colômbia⁸² reconhece e protege a diversidade étnica e cultural; A Constituição do Peru⁸³ afirma que todas as pessoas têm direito a sua identidade étnica e cultural. O Estado reconhece e protege a pluralidade étnica e cultural da Nação. O Estado peruano respeita a identidade cultural das comunidades nativas e busca agregar e valorizar as diferenças em seu texto constitucional. O México declara em seu texto constitucional que a nação mexicana é pluricultural e que está sustentada desde sua origem em seus povos indígenas⁸⁴.

Raquel Sparemberger e Eloize Damazio (2016), fazem uma análise sobre esse contexto constitucional latino-americano, que coadunam com a perspectiva dessa pesquisa:

Uma possível ruptura com essa perspectiva moderno/colonial e subalternizadora do constitucionalismo pode ser observada com o chamado “novo constitucionalismo latino-americano”. Ele surge a partir de sujeitos e saberes tradicionalmente subalternizados pela universalidade epistêmica, e apresenta diferentes elementos epistemológicos, políticos e jurídicos que o situam em um patamar diferenciado do constitucionalismo tradicional (SPAREMBERGER; DAMAZIO, 2016, p. 274)

Nessa análise constitucional latino-americana se percebe um movimento em busca da valorização identitária e cultural, inclusive no Brasil, pois no Parágrafo Único do artigo 3º da CF/88, informa que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”, e em diversos artigos constitucionais e leis infraconstitucionais prevê o respeito e a valorização aos povos indígenas e afrodescendentes.

81 Ver artículo 1º de la Constitución Política Del Estado – Bolívia. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

82 Ver artículo 7 de la Constitución Política de Colombia. Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

83 Ver artículo 2, item 19 de la Constitución Política del Peru. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

84 Ver artículo 2º de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...]” o *caput* do artigo 5º da Constituição brasileira é daquelas normas que virou chavão, clichê ou bordão popular, entendida e usada de forma errônea, inclusive, para justificar argumentos contrários as políticas e ações afirmativas. Segundo Flávia Piovesan (2008) diversos são os questionamentos sobre as ações afirmativas. Dentre eles destacam-se os seguintes temas argumentativos:

- a. “Igualdade formal versus igualdade material” – argumento opositor: atentatórias ao princípio da igualdade formal, reduzido à fórmula “todos são iguais perante a lei”, na medida em que instituiriam medidas discriminatórias;
- b. “políticas universalistas versus políticas focadas” – antagonismo, aduzem que as ações afirmativas demandariam políticas focadas, favoráveis a determinados grupos socialmente vulneráveis, o que fragilizaria a adoção das políticas universalistas;
- c. “classe social” versus “raça/etnia”; A questão está nos beneficiários das políticas afirmativas, pois no Brasil existem brancos pobres, em contrapartida indígenas e afrodescendentes de classe média e alta.
- d. “racialização” da sociedade brasileira” - a separação crescente entre brancos e afrodescendentes, conseqüentemente, pode acirrar as hostilidades raciais; e
- e. “autonomia universitária e a meritocracia”. A academia perderia sua autonomia nos processos seletivos, em face da avaliação meritocrática, que restariam ameaçadas pela imposição de cotas (PIOVESAN, 2008, p. 887-896).

Em resposta aos argumentos anteriores, Piovesan (2008) reforça que as ações afirmativas têm como fundamento o valor da igualdade material, substantiva. Não há impedimento a adoção de políticas universalistas combinadas com políticas focadas inclusive, estudos e pesquisas demonstram que somente adoção de políticas universalistas não têm sido capaz de resolver as desigualdades raciais, que se mantêm inertes, sem mudanças há diversas gerações.

Ora, a complexa realidade brasileira expressa em sua amplitude um quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados, mas o simples fato de ser negro ou ter a pele em tons mais escuros é fator de exclusão, independente se posterior demonstração de capacidade financeira será amenizada a discriminação/exclusão, pois a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão. Pois, os “não brancos” são historicamente desfavorecidos no que tange os Direitos Humanos Fundamentais; A grande questão é, “raça” e “etnia” sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes e indígenas no Brasil, assim sendo aplicar-se-á os mesmos critérios, para a sua necessária inclusão, até que não seja mais necessária tal medida reparadora (Idem).

A frase “todos são iguais perante a lei” escrita tanto no artigo 5º da CF/88, quanto no artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, se for interpretada de forma literal, verifica-se que o legislador quis proteger o ser humano perante a uma determinada contenda, onde os Direitos Humanos Fundamentais podem ter sido ameaçados, corrompidos e/ou usurpados, pois o “perante a lei” significa que a pessoas precisa estar diante dela ou sob seu julgo para que seja igualado, equiparado ou respeitado como igual. Nasce uma grande controvérsia, pois conforme se vem observando, é mais do que necessário o reconhecimento das diferenças, para que se possa efetivamente buscar a igualdade.

Enseja destacar algumas diferenças importantes para que se possa ver a necessidade de um tratamento isonômico que busque a equidade e consequentemente a equiparação. Como exemplo pode citar a diferenças étnicas e culturais existentes e por esses motivos um tratamento desigual e violento desde a colonização que após séculos de dominação, o efeito é uma divisão abissal entre a classe operária, oriunda do extrato da população colonizada e subalterna, e a classe dominante capitalista, herança dos colonizadores europeus.

Todos são iguais, é uma falácia, e somente perante a lei reparadora e reconhecedora das diferenças se alcançará a equidade. Contudo, em uma sociedade que possui a desigualdade entranhada em sua formação histórica, perpetuada em séculos de subjugação via colonização do poder e do saber, a forma de promover a igualdade é o tratamento isonômico, ou seja, tratar os iguais na proporção que se desiguam. Por esses motivos é condição primordial um movimento contra-hegemônico que mude o pensamento colonizante, reprodutor das práticas de opressão, somente pelo ensino e aprendizagem de conhecimentos libertadores, com o fomento da humanização pela educação decolonial, multicultural ou intercultural, possibilitando verdadeiros estímulos sociais dentro um ambiente favorável que culminará em uma mudança comportamental de toda sociedade, e assim, não mais necessitando de estar “perante a lei” para que seja percebida a igualdade.

Logo no início do caput do artigo 6º da Constituição Brasileira está expresso - São direitos sociais a educação, [...], note que o direito a educação deixa de pertencer ao rol de direitos fundamentais individuais e passa a condição de direito fundamental social, essa mudança é substancial por diversos motivos políticos e de Direito.

No que tange a questão política, em um país que define seu sistema de governo democrático, os direitos sociais é a inserção da sociedade no Estado, ou seja, é a possibilidade do povo, do administrado, interferir na estrutura estatal, de exigir a observação e atuação do Estado na garantia desses direitos seja por intervenção direta, sufrágio universal (voto), inserção na máquina estatal por eleição, por concurso público, ou por forma indireta, por

representação política ou representação de órgãos estatais na esfera judicial, Advocacia Geral e Ministério Público. Já quando se fala no campo do Direito Sociais, esses são passivos de emenda constitucional e por isso podem ser manipulados pela classe política dominante conforme seus interesses.

O direito à instrução desempenha historicamente a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito-dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política (BOBBIO, 1998, p. 417).

Essa preocupação se mostra importante no contexto político educacional brasileiro visto que inúmeras propostas implementadas se evidenciam ineficazes em relação ao compromisso de assegurar o direito à educação de milhares de brasileiros. Sendo que, não se pode também, desassociar a questão essencial da qualidade do ensino e aprendizagem. E ainda, que esse ensino não vise só a formação profissional, mas principalmente a formação humana, numa perspectiva a partir do *locus* de anúncio brasileiro, intercultural.

CAPÍTULO III - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Cidadania em Perspectiva

Em um plano cabe a definição de ações isoladas ou integradas, tarefas de curto, médio e longo prazo, planejar o que fazer e quem vai fazer, quais recursos materiais, pessoais e econômicos vão ser destinados aquelas ações, assim, transcorreu com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a sociedade civil organizada teve a participação, como coautora e parceira na realização de seus objetivos. É fato que a efetivação do que foi combinado e posto em seu texto legislativo será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política educacional e humanística, a qual deve se configurar como política de Estado. Nesse tocante, logo na introdução do plano ficou registrado:

Assim, como todas as ações na área de Direitos Humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em Direitos Humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Quando se observa movimentação tão expressiva, tal como a que ocorreu em torno do PNEDH, duas coisas ficam latentes, a importância do que se está defendendo e o porquê da concentração de esforços nesse intento, ou seja, respectivamente, os Direitos Humanos e as violações aos mesmos. É inegável que a situação, contemporânea, da educação no país é obscura no que tange a educação, Direitos Humanos, cidadania e trabalho. Sendo assim, diversas devem ser as estratégias para se alcançar os macroobjetivos de transformação da sociedade brasileira, quebra de paradigmas subjugadores, opressores e cerceadores de dignidade e de vida, e a formação de novos paradigmas, o do Bem-Viver e o da Paz. A paz é situação ou sentimento relativo, todavia é inegável que a paz é o oposto de qualquer tipo de violência, dessa forma, a construção do paradigma da Paz somente poderá ocorrer com a criação e manutenção da cultura da não violência.

Sob o prisma de pedagogias decoloniais (Intercultural Crítica entre outras trazidas nessa pesquisa), os objetivos da educação em Direitos Humanos são humanizar e libertar a consciência do educando, proporcionando-o autonomia no exercício do seu papel social como cidadão, que são objetivos-meios visando o alcance dos objetivos finais anteriormente citados.

Todavia, há a necessidade de comportamentos específicos por parte dos atores da educação, para se alcançar essas consequências, tornando-se uma prática cultural. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 11) lembra Leontiev para aduzir que, a principal característica do processo de “apropriação” (da cultura) ou “aquisição” que descrevemos, é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.

Segue abaixo abordagem psicológica comportamental sobre criação e manutenção da prática cultural dos Direitos Humanos via educação:

A educação, *latu senso*, está ligada ao psiquismo humano, pois é inerente ao cognitivo, dessa forma as pedagogias oriundas do materialismo histórico-dialético, tal como a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012)⁸⁵, no que tange a psicologia voltada à aplicação dessa pedagogia, tem o apoio da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2003)⁸⁶ orientando a relação ensino-aprendizagem. Aqui não há intenção de adentrar na discussão sobre essas teorias, entretanto, esse pequeno introito, tem como pretexto salientar que, se deseja aplicar uma nova teoria educacional é necessário o apoio especializado de algum dos ramos da psicologia voltada à educação.

Nereide Saviani (2010) faz alguns apontamentos sobre a educação, envolvendo termos como formação de personalidade e comportamento social, que contribuem com o entendimento desta aproximação psicológica na pesquisa. Ela entende que “a educação, no sentido amplo, como manifestação específica da ação social do homem e voltada para formação da personalidade em seus múltiplos aspectos; [...] como fenômeno social historicamente determinado, compreendendo relações sociais e formas de comportamento social”, [...] (SAVIANI, 2010, p. 64).

Na busca de amparo da psicológica voltada para educação, no presente estudo será utilizada a Análise do Comportamento Humano⁸⁷ como apoio psicopedagógico para orientar a relação de ensino-aprendizagem⁸⁸, que visam atingir objetivos comportamentais macrosociais.

85 É recomendado como leitura as obras “Escola e Democracia”, 2012 e “Pedagogia Histórico Crítica”, 2008, ambas de Demerval Saviani;

86 “Pedagogia e Psicologia - Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento”, 2003 (tradução de Rubens E. Frias), de autoria de Lev S. Vygotsky, é obra de leitura necessária, caso deseja adentrar ao estudo dessa perspectiva teórica.

87 A Análise do Comportamento Humanos (ACH) é uma ciência que tem como filosofia o Behaviorismo Radical que tem como objeto de estudo as interações dos organismos vivos e o seu mundo, e em específico, a ACH estuda o ser humano e seu comportamento. Para melhor compreensão se indica como leitura necessária: Skinner (1953/1998); Glenn (1986/1991); Todorov (1987/1989); Tourinho (1999); e Rodrigues (2006).

88 Colaborando para compreensão dessa abordagem psicológica, até mesmo justificando-a, a Professora Nereide Saviani aduz que, “A aprendizagem está ligada ao desenvolvimento e consiste na mudança de conduta, resultante da experiência e de processos de equilíbrio”, classificando como aprendizagem *sensu lato* (SAVIANI, 2010 p. 83).

Dessa forma, partindo da premissa que para a Análise do Comportamento Humano, contingência é uma relação condicional entre tipo de comportamento e suas consequências, chega-se à conclusão que a contingência aqui levantada é referente à sociedade como um todo, isto é, possui objetivos e dimensões macrosociais, sendo assim uma metacontingência, que no artigo intitulado “Contingências e metacontingências: Rumo a uma síntese da análise do comportamento e do materialismo cultural” Glenn (1988) define:

É a unidade de análise que descreve contingências comportamentais entrelaçadas que resultam em uma consequência comum em longo prazo. São relações contingentes entre práticas culturais e seus resultados. Prática cultural entendida aqui como “um conjunto de contingências entrelaçadas de reforçamento, no qual o comportamento e os produtos comportamentais de cada participante funcionam como eventos ambientais com os quais o comportamento de outros indivíduos interage. Uma metacontingência, portanto, descreve relações funcionais no nível cultural (GLENN, 1988, p. 168-179). *Tradução própria.*

Dessa forma, a prática cultural da educação em e para os Direitos Humanos é para sociedade uma metacontingência, que a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes de Bases da Educação inerentes a cada *locus* de enunciação, deve ser pensada, discutida e apoiada pelos diversos atores, tanto os internos quanto os externos, do ambiente educacional, como contingências entrelaçadas (ações coordenadas e imbricadas), em que a atuação de cada grupo é comportamento operante (estímulo direcionado, motivação) na busca de conquistar o produto agregado da educação libertadora.

A Análise do Comportamento tem muito a contribuir com a educação em e para os Direitos Humanos⁸⁹, através da aplicação de princípios comportamentais ao contexto educacional. Importante, neste estudo, salientar que a análise do comportamento (AC) aplicada ao ensino não é novidade, todavia, é extremamente mal interpretada por profissionais da educação, e o que é pior, pela própria psicologia⁹⁰. É muito comum pessoas fazerem relação entre a análise do comportamento ao ensino tecnicista ou a uma visão restrita dos conceitos

89 A análise do comportamento (de forma pessoal) observa os problemas apresentados de forma a analisar estímulos antecedentes e estímulos ambientais que buscam explicar de forma lógica o comportamento ora apresentado, uma consequência dessa maneira de explicar o comportamento relaciona o fato de que conhecer o educando, seja nas suas facilidades e dificuldades de aprendizagem, exige a análise de seus comportamentos, durante a história de aprendizagem pessoal, no que tange as condições sob as quais o indivíduo se comporta e as consequências que venha a produzir. **Todavia, neste trabalho a abordagem é social (metacontingência).**

90 “É na categoria “equivocos”, porém, que se concentra a maior parte das críticas dirigidas ao behaviorismo, críticas com as quais nos deparamos no nosso cotidiano atualmente, seja como estudantes, seja como professores e profissionais da área de educação e mesmo psicologia” (RODRIGUES, 2006, p. 143).

Estímulo-Resposta (S-R), esse tipo de falácia se dá pelas leituras superficiais ou desconhecimento da metodologia científica da Análise do Comportamento Humano e da filosofia Behaviorista skinneriana que se aplica a um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos.

Quando se objetiva entender ou racionalizar o comportamento humano em sociedade, faz-se necessário utilizar uma das ferramentas da análise do comportamento, que é a metacontingência, Segundo Skinner (1957) a análise social e cultural é um componente fundamental do behaviorismo radical, pois busca explicar o comportamento humano através de fundamentos epistemológicos consistentes de forma científica e filosófica. As Metacontingências abrangem essencialmente contingências socialmente estabelecidas, destas podem se destacar como intrínsecas no tocante a uma relação direta e necessária a educação, a qualificação, o trabalho e a cidadania, esta última metacontingência está intimamente ligada a educação em uma relação dependência direta, sob a pena de inexistência de uma sem presença da outra.

Sobre a educação e o trabalho, essas são atividades inerentes ao ser humano, sendo intimamente relacionadas, basta pensar em algumas atividades de trabalhos que logo se pode entender que nesta atividade houve a necessidade de seleção de um método e planejamento de ações que visam atingir um objetivo material ou imaterial. A atividade de educar é um trabalho intelectual, o qual necessariamente para ser bem sucedido, há a necessidade de planejamento⁹¹ para se alcançar o aprendizado e um método didático de ensinamento que será ofertado ao educando/a, pela proposição e construção de conhecimentos teóricos ou práticos que visem se apropriarem da cultura (*lato sensu*). Pois bem, ambas as atividades dependem de determinados comportamentos, propiciados por estímulos oportunos em ambientes adequados.

Entre outras formas de analisar e definir Cultura⁹², considera-se que as manifestações sociais, pensamentos, a língua, a escrita, formas de organização da sociedade, bem como a educação, estão inseridas de forma ampla, no que se compreende como Cultura. Diante dessa

91 “A ideia de planejamento cultural (Skinner, 1953) vai ao encontro das metacontingências tecnológicas, no sentido de procurar sempre estabelecer situações sociais deliberadas e que sigam também uma evolução cultural, acompanhando as mudanças que o ambiente sofre. As práticas culturais devem sofrer uma seleção natural para que continuem funcionais”. E assim, relacionando-se diretamente com o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos e suas metas, bem como, com a proposta da Pedagogia Intercultural crítica. *Grifo nosso*

92 Os Estudos Culturais e o campo do currículo, analisados no texto “Poder, discurso e política cultural” da obra “Currículo: debates contemporâneos”, de Marisa Varrober Costa, informa que as questões étnicas, raciais, sexuais, religiosas, são pontos controversos a serem abordados em Estudos Culturais, que visa retirar da alienação cultural a sociedade, através da formação escolar, diversos são os pontos trazidos em questão, pontos de ancoragem para teoria da implementação de uma política cultural que tem por objeto a valorização da cultura no seu sentido mais amplo (COSTA, 2002, p. 133-149).

afirmação, o currículo que é uma, das ferramentas do processo de educação, deve está voltado para transmissão e construção de conhecimentos e saberes visando a prática cultural, via orientação de pedagogias decoloniais sobre a educação em e para os Direitos Humanos, possibilitando o exercício pleno da cidadania ativa, desde a mais tenra infância, isto é, desde a pré-escola.

E ainda, nesse tocante, O PNEDH (2007, p. 31) na primeira abordagem sobre a educação básica, explica que a educação em Direitos Humanos não pode se ater unicamente a aprendizagem cognitiva, mas também, buscar desenvolver o social e o emocional daqueles/as que estiverem envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem. Para isto, a educação deve ser planejada e executada por todos atores da educação em interação com a comunidade onde a escola estiver inserida, o *locus* de enunciação, o local da cultura.

Nesse sentido, Edimara Soares demonstra como ocorreu na prática o que está previsto no PNEDH, como segue “A comunidade quilombola pode suscitar muitas práticas de ensino/aprendizagem, entretanto, essas práticas só serão viabilizadas a partir do olhar atento e da vivência de cada docente na relação cotidiana com a comunidade atuante. [...] A produção do material pedagógico resultante do trabalho de campo foi extremamente significativa, sendo socializada e discutida com os demais participantes” (2010, p. 62).

O exemplo evidenciado acima por Soares (2010) é a demonstração clara e objetiva que há a possibilidade de se adequar às orientações do PNEDH, no tocante a participação efetiva da comunidade, onde a escola está inserida, na escolha dos materiais pedagógicos e das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Desta forma, além do sentimento de pertencimento, a comunidade também será responsável pela execução das atividades educacionais.

O mesmo se dá no nível macrossocial, pois, o Brasil como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos, neste intento elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos e com o apoio da sociedade civil organizada e chancela de organizações governamentais e não governamentais, instituiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) oriundo do engajamento do Estado visando a concretização dos Direitos Humanos, que é um movimento histórico de lutas antigas da sociedade que se mantém até o presente momento, pela efetivação da democracia, do desenvolvimento responsável e sustentável, da justiça social reparadora, inclusiva e isonômica, na busca prática cultural da

paz. A democracia que se prega nos textos legislativos brasileiros é conforme a explicação de Bobbio (1998):

“A teoria medieval”, de origem romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior (BOBBIO, 1998, p. 319).

Contudo, o que se depreende é uma expressiva lacuna entre a previsão legislativa e a execução, entre a teoria e prática, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores, que sequer realiza a parte em que a democracia se transmite por delegação da classe dominante para o povo, sendo essa definição quase uma utopia. Tal situação se dá pela falta de preparo, falta de recursos, preconceitos, acomodação e má vontade, resultando em omissão e/ou ações ineficazes. Neste mesmo sentido na introdução no PNEDH se destaca este trecho:

[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2007, p. 23).

Em uma observação mais atenta sobre o *status quo* da sociedade brasileira, fica latente uma desumanização perigosa como prática cultural, pois ela atinge a todas as camadas da sociedade e como percorrido ao longo deste trabalho, essa situação tem origem na lógica do capital e na secular colonialidade do poder exercida sobre os países subalternos, e que apesar de ter finalidades econômicas, as consequências são em todo âmbito estrutural da sociedade. Como aduz Tonet (2016),

Mas, as consequências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais. Diante dessa lógica perversa e poderosa do capital, o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a “guerra de todos contra todos”, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana (2016, p. 31).

Para se alcançar objetivos sociais relevantes, é primordial sair da condição cômoda, premente se faz a mudança comportamental individual, contudo, que seja, também, objetivada pelo grupo social que se está inserido, objetivos macrossociais assumidos por cada integrante

do coletivo. Há relatos que, muitos escravos, não desejavam sair da condição de escravidão, pois nunca souberam o que era liberdade⁹³. Deveriam pensar - *“talvez esta tal liberdade não seja tão boa, pode ser que seja um engodo, afinal tudo que se tem basta para se viver. Desde que nasci pertenço a um dono, meus pais também”*⁹⁴. A liberdade é uma cilada!” - Conforme se depreende na tese apresentada por Valéria G. Costa,

A passagem da escravidão para a liberdade foi lenta e complexa, nunca nada radical ou algo destituído de símbolos e rituais. A carta de alforria tão almejada nem sempre assegurava melhoria de vida para os libertos. Não raras vezes continuavam a exercer as mesmas ocupações da época do cativo; muitos permaneciam quase presos às amarras senhoriais, enquanto outros se arriscavam um pouco mais em busca de autonomia (COSTA, 2013, p. 18).

Esse excerto anterior, possibilita a reflexão sobre liberdade e segurança, relação paradoxal, principalmente, quando nunca se conheceu diretamente um ou outra. A segurança é uma liberdade consentida. Liberdade e segurança são condições subjetivas e de análise pessoal e individual, essa premissa, é o que justifica quando alguém dentro de um determinado grupo se indigna com uma situação atual e busca sair, se libertar, se transformar, revolucionar. O que também é justificativa, para o inverso, isto é, quando em um grupo revolucionário, alguém prefere se manter na mesma condição habitual.

Diante da situação apresentada, nada mais premente e necessário que buscar atingir a metacontingência da prática cultural em Direitos Humanos via educação, atividade indispensável para promoção da defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania ganhou espaço e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da educação, sociologia entre outras ciências humanas e sociais, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia.

A educação transmitida de forma decolonizadora voltada para os Direitos Humanos tem o poder de humanizar, nessa tônica a Professora Adelaide A. Dias aduz:

93 Os filhos de mães escravas, os chamados —ingênuos, nascidos a partir da promulgação da lei de 28 de setembro de 1871, passaram a ser livres. Esta lei reafirmou o direito costumeiro da concessão de alforria mediante a apresentação de pecúlio, abrindo caminhos importantes para a afirmação da liberdade. Vale salientar que a partir da década de 1870 os tribunais se tornaram um importante palco na luta pela liberdade (COSTA, 2013, p. 18).

94 Numa visão da Análise do Comportamento Humano, os descendentes escravos nasciam em um ambiente, sem estímulos, sem reforçadores que propiciassem comportamentos aversivos a situação de escravidão. Cabe o esclarecimento que tal observação não é uma crítica, apenas uma análise comparativa.

As novas gerações necessitam ser educadas em e para Direitos Humanos como uma das mais eficazes medidas estruturantes de combate e erradicação a todas as formas de intolerância, de desrespeito, de discriminação contra as pessoas e de violação à condição de dignidade humana (DIAS, 2010, p.17).

Outra luta que se trava na educação é sobre o conteúdo a ser abordado na escola⁹⁵. No que se refere à quantas e quais são as disciplinas que devem ser contempladas pelo currículo escolar. E ainda, numa perspectiva decolonizadora, como e qual devem ser os saberes a serem trabalhados, transmitidos e/ou construídos. A escola não é um objeto a par da comunidade, ela está alicerçada diretamente no seu contexto social, tem uma relação intrínseca e necessária com a mesma, ela não tem razão de existir, se não for para servir a comunidade a qual ela está inserida. Para exemplificar, Edimara Soares (2010) discorre sobre a Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos e a comunidade quilombola João Surá, Adrianópolis, PR, Brasil. Como segue:

[...] os desafios e possibilidades apontados pelos/as docentes para construção de uma prática pedagógica que estabeleça o diálogo e a conexão entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos da comunidade quilombola. [...] o estabelecimento de uma política curricular que albergue o processo de significação da realidade concreta da comunidade quilombola suas tecnologias e práticas cotidianas na construção do conhecimento escolar (SOARES, 2010, p. 43).

Os atores internos da escola participam efetivamente na vida cultural, política e socioeconômica da comunidade a qual está integrada, entretanto, nem sempre os saberes a serem compartilhados estão destinados a essa relação social⁹⁶, ou melhor, na maioria das vezes são transmitidos conhecimentos e saberes dissociados de todo esse contexto social. Sobre este pensamento Ione Ribeiro Vale se apoia em Moreira que aduz, existe...

[...] a necessidade de estreitar a relação entre o “conhecimento para pensar a educação” e o “conhecimento para fazer educação”, e reconhece a importância do estímulo ao diálogo entre pesquisadores da universidade e os da escola, pois é inadiável a discussão, a revisão dos conteúdos e dos métodos

95 Neste sentido Tomas Tadeu da Silva lembra que a teoria do currículo enfrenta questões tais como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que eles/as alunas/os devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? (SILVA, 1999, p. 14).

96 Nessa toada Soares explica: É urgente que a escola, inserida no mesmo território da comunidade quilombola, considere as questões que envolvem a comunidade, ou seja, a comunidade não pode ser estrangeira a escola, nem tampouco, a escola manter um discurso e uma prática pedagógica que, em última análise, serve para manter seu *status quo* (2010, p. 44).

empregados no ensino do currículo em nossas instituições de ensino superior (VALE, 2011, p. 85).

Não obstante a tudo isso, no tocante a disponibilização dos conhecimentos através do currículo, há uma inquietude constante em relação aos conteúdos acadêmicos e conteúdos não acadêmicos, estes últimos são oriundos dos saberes do magistério, que associam formação e experiência docente, “os/as educadores/as utilizam teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho” (VALE, 2011, p. 77). No entanto, comumente, os conteúdos que possuem origem nas pesquisas acadêmicas são ideológicos, tem amplitudes macrosociais, em consequência devem ser adaptadas ao contexto da microssociedade (comunidade rural, urbana, de periferia, de minoria étnica e outras) a ser aplicada. Toda essa discussão não é essencialmente negativa, pois cria a possibilidade de reflexão do que realmente é importante a ser ensinado, bem como, aprendizado que se quer adquirir e objetivo que se quer alcançar com o saber transmitido. Nesse diapasão insta explicar:

Algumas concepções estrangeiras foram utilizadas como modelo para a implementação de um sistema educacional, desigual e tecnocrático, de outra parte elas tem fundamentado um conjunto de críticas severas as políticas educacionais, estimulando a organização da resistência às investidas neoliberais e orientando a elaboração de projetos políticos e pedagógicos comprometido com a emancipação, a cidadania, a democratização, a transformação social (idem, ibidem).

Quando se discorre sobre educação com vistas a uma melhor condição social, a professora Marisa Vorraber Costa (2002) traz para discussão no campo do conhecimento os Estudos Culturais, afirmando que devem fazer parte do contexto escolar, pois discutindo e examinando os pontos controversos da sociedade em geral, faz com que haja participação direta do povo nas lutas políticas, sempre com a finalidade de uma formação menos discriminadora e excludente. “Os Estudo Culturais podem participar efetivamente de uma educação mais consentânea com os problemas e dilemas do mundo em que precisamos viver e conviver.” (COSTA, 2002, p. 136). Contudo, o que se compreende sobre essa temática é o questionamento da relação de poder e domínio impregnado no discurso que define o que é cultural⁹⁷, erudito ou popular, tradicional ou moderno, rural ou urbano, político social ou ideológico.

97 Estudos Culturais - é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura (COSTA, 2002, p. 137). Está inserido neste trabalho, com a intenção de demonstrar que há uma rede de autores e estudiosos que ressaltam a importâncias da valorização da cultura e dos seus locais e formas de expressão, ou seja, a pluralidade, os estudos culturais, o multiculturalismo, interculturalismo dentre outros, movimentos resistência contra-hegemônico. *Grifos nosso*

A colonialidade do saber, através das instituições do Estado, dita as regras no campo da educação. Dessa forma, considerando o afastamento ou mesmo a ruptura com as noções elitistas, imutáveis e universalista de cultura, ou seja, com o “imperialismo do universal” torna-se possível construir pontes pedagógicas entre a cultura vivida pelos/as educandos/as e o currículo escolar (SOARES, 2010, p. 46).

No que se refere ao conteúdo a ser transmitido, dentro da perspectiva intercultural e da utilização da ecologia dos saberes existentes em cada *locus* de enunciação, e ainda, sob o argumento de que o conhecimento é uma construção, uma totalidade histórica-social, não podem ser desperdiçados ou ignorados qualquer tipo de saber, científico ou empírico. Todavia, da mesma forma que para se alimentar, deve-se saber o que se consome, para que não seja consumido algo que venha a comprometer a saúde e a vida, no mesmo sentido, cabe aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, selecionar os conteúdos que lhes convém, que serão necessários para a sobrevivência da cultura local, não obstante, há as relações que se travam entre a escola e comunidade, estas com mundo exterior, não podendo serem esquecidas, sob pena do insulamento, que conseqüentemente, será um ponto de ruptura da organização social da comunidade. Os elementos internos e externos são importantes na construção do todo.

Tudo isso, para lembrar que a educação proposta nesse estudo coaduna com a formação integral dos/as educandos/as, objetivando relações intersubjetivas mais humanizadas, a prática da cidadania plena e ativa, bem como, a formação técnico-profissional humanizada, ou seja, um cidadão/cidadã e/ou profissional consciente do seu papel na sociedade, onde o seu trabalho não vise só a sua sobrevivência, mais a sobrevivência harmônica deste com a sociedade e com o meio ambiente.

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ORIENTADO POR PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

A revolução social e consciente da atual realidade necessita compreensão via a análise de possibilidades existentes, a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de uma sociedade idealizada, entretanto, é pela efetividade do PNEDH de forma organizada, geral e consistente, instaurando nos diversos rincões desse país, grupos voltados para prática cultural⁹⁸ dos Direitos Humanos, que tenha como planejamento central uma política educacional de Estado e não as de governo⁹⁹, pois o objetivo em longo prazo é produto agregado da educação libertadora.

A educação é mediadora entre a prática pedagógica e a prática social, objetivando a democratização do saber. “uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular é a difusão de conteúdos, vivos e atualizados” (SAVIANI, 2012, p.65).

A educação é o meio pelo qual são transmitidos às pessoas os conhecimentos e as habilidades necessárias para que tenham condições de exercer atividades da vida social e profissional, através do processo de ensino e aprendizagem são construídos os conhecimentos, comportamentos e as ações necessárias para que as mesmas tenham condições de lutar pela sua liberdade, a educação com ênfase nos Direitos Humanos e pela metodologia da práxis¹⁰⁰ social e cultural cria possibilidades de formar verdadeiros cidadãos. Tal educação, necessariamente, deve ser orientada por pedagogias decolonialistas.

Nesta pesquisa a pedagogia intercultural é apontada como decolonial, tendo como referência Catherine Walsh (2009b), que denomina Interculturalidade Crítica, pois do seu ponto de vista, tendo como apoio teórico o filósofo peruano Fidel Tubino, há dois tipos de interculturalidade, a crítica e a funcional, esta última reúne diversas características da primeira, as quais serão discutidas à frente, porém o ponto de intersecção está em que a funcional não se opõe ao poder hegemônico, pois não dialoga sobre as causas da assimetria, da desigualdade social e cultural, tão pouco questiona as regras impostas, sendo assim, compatível aos

98 Deve-se entender neste caso a prática cultural como práxis social que Duarte (2016, p. 15) expressa como reprodução da função social, como segue: Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado do processo de objetivação existente na prática social.

99 É comum observar a prática na qual a troca de classe política dominante, importa necessariamente na mudança na política educacional.

100 É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2004, p.21).

interesses do modelo político neoliberal (idem, p. 2). Já a interculturalidade crítica para Walsh, é uma ferramenta dentro de um processo ou projeto que se constrói a partir das pessoas, como um clamor da subalternidade, desta forma se contrapõe à funcional, que é determinada. Apoiar a interculturalidade crítica requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e de fornecer condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente (ibidem, p. 4).

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico -saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudança não só nas relações, mas também nas estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (Idem, ibidem). *tradução do autor*

A abordagem intercultural visa proporcionar o reconhecimento da diversidade étnico-cultural que existe na sociedade e o entendimento desta como parte do processo de construção democrática, objetiva implementar uma situação de unidade na diversidade. Para isto, expõe que além de existir uma diversidade cultural que se inter-relaciona em um mesmo ambiente, como também evidencia as relações complexas de conflito, discriminação e subordinação, que tem origem na falta ou no desconhecimento da identidade étnica e cultural, materializadas na sociedade através das diferenças socioeconômicas e nas relações de poder.

A inserção desta abordagem na educação de forma pedagógica, propicia uma educação mais humanizada, pois desenvolve uma criticidade em relação ao outro/a na posição dele/a, isto é, desenvolve a alteridade, coadunando a proposta de educação em e para Direitos Humanos.

Quando se descreve pedagogias decoloniais numa perspectiva brasileira, tem-se como referências as pedagogias interculturais críticas, podendo se incluir nessa abordagem a educação escolar indígenas e a quilombola. Por questões de preconceitos e comodidade epistêmica, proporcionada pela colonialidade do poder no campo do saber, no Brasil a denominação intercultural na educação é ligada as comunidades indígenas e quilombolas, como se toda sociedade brasileira não pertencesse a uma grande mescla étnica ou pluralidade étnico-cultural-religiosa, formada pelos povos originários, da diáspora africana, pelos imigrantes europeus, asiáticos e outros, iniciada desde a invasão europeia até o presente, onde cotidianamente migram povos de diversos lugares e etnias para terras brasileiras,

principalmente, os refugiados de guerras e demais regimes de governos estrangeiros totalitários.

Por motivos expostos, neste trabalho, serão trabalhadas com mais ênfase as educações interculturais indígenas e a quilombola (afro-brasileira), que serão referência para discutir sobre a pedagogia intercultural crítica para a Educação em e para os Direitos Humanos no Brasil.

3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) E A INTERCULTURALIDADE

A proposta trazida por este estudo visa dialogar com o PNEDH, argumento teórico das pedagogias decoloniais e a proposta epistêmica da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009b, 2013 e 2017; CANDAU, 2013). Discutir sobre estratégias pedagógicas e didáticas utilizadas na educação intercultural indígena e a educação intercultural étnico-racial quilombola. Pois ambas, pela forma que abordam as questões que permeiam a interculturalidade, dialogam com as propostas e metas contidas no PNEDH, principalmente, no que tange a valorização das diferenças sociais e culturais nas relações intersubjetivas, bem como, realizam práticas pedagógicas que dão ênfase a dignidade, a liberdade e a vida em toda sua expressão, isto é, a vida humana e de todos elementos da natureza, numa relação cosmológica.

[...] O pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como apostas de tarefas fortemente arraigadas de vida mesma e, por onde, as memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vem mantendo como parte de sua existência e ser. Assim mesmo, para os povos que viveu o jugo colonial, a memória coletiva leva a recordações dos e das ancestrais – andrógenos, homens e mulheres, líderes e sábios e sábias, guias – que com seus ensinamentos, palavras e ações, deram rumo ao mister pedagógico de existência digna, complementária e relacional de seres – vivos e mortos, humanos e outros – com e como parte da Mãe Terra (WALSH, 2013, p. 25). *Tradução própria*

A cosmovisão dos povos ancestrais é um fator preponderante nas pedagogias interculturais, como se pode ver na citação anterior. A visão cartesiana da sociedade formada a partir do ideário eurocentrista é a de que o mundo gira em torno do homem e para o homem, o antropocentrismo, e que a natureza está a seu dispor, usando-a inconsequentemente. Já os povos ancestrais indígenas ou da diáspora africana tem a natureza como parte de sua grande família, não olha a natureza como produto a ser utilizado pelo homem, mas, como recursos

naturais que são ofertados pela Mãe Terra para manutenção da vida, de forma que, abusar dos recursos naturais é violentar sua mãe e consequentemente a si mesmo.

Existe no pensamento cosmocêntrico que está subjacente aos tecidos e estruturas que compõem a vida, aquele que sabe, porque sente que tudo no universo está vivo, que a consciência não é uma prerrogativa dos humanos, mas uma propriedade distribuída por todo o espectro da vida. É o pensamento daqueles/as que defendem a montanha contra a mineração porque é um ser vivo, um *apu* (Da Cadeia) ou os páramos e as nascentes de água, porque eles são a origem da vida, muitas vezes lugares sagrados onde o humano, o natural e o espiritual se fundem em um complexo emaranhado vital (ESCOBAR in: WALSH, 2017, p. 69). *Tradução própria*

A interculturalidade, na forma que é entendida pelos autores que são apoio epistêmico para esta pesquisa é crítica, pois busca analisar e explicar a sociedade contemporânea a partir da Totalidade-histórica. Para o professor Jessé Souza, “muita gente inteligente, inclusive especialistas, não percebe a importância da noção de totalidade para a eficácia de uma explicação” (SOUZA, 2017, p. 37), e ainda:

Assim, para criticar o Brasil de hoje e compreender o que está em jogo na política e na manipulação da política como forma de dominação econômica e simbólica, é necessário reconstruir uma totalidade alternativa que desconstrua o culturalismo racista conservador e reconstrua a sociedade brasileira em um sentido novo e crítico (Idem).

A proposta de Souza (ibidem) pode ser denominada Interculturalidade Crítica, que para Walsh (2009b) é uma meta a ser atingida, é uma prática cultural a ser buscada por aqueles que desejam a transformação da sociedade contemporânea brasileira¹⁰¹, que teve como gênese a colonização europeia e que perdura a subjugação e dominação até o presente, via colonialidade do poder nos diversos campos da sociedade, inclusive no campo do saber, via educação institucional.

A interculturalidade para Walsh (idem) pode ser entendida:

- Como estratégia, ação e processo contínuo de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade;
- Projeto político, social, ético e epistêmico a ser compreendido e construído na busca de se posicionar frente as propostas epistêmicas existentes;

101 Nessa mesma toada, o professor Gutierrez (2015, p. 50) aduz que “para tratar de interculturalidade, entendemos que essa perspectiva enfoca o desenvolvimento da transformação social que assume um caráter ético e político para a construção de uma democracia com justiça social”. O que coaduna com a proposta dessa pesquisa.

- Tem a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (2009b, p. 4). *Tradução própria*

Nesse diapasão o PNEDH informa que na educação básica tem como objetivo e princípio o seguinte:

[...] fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados. *Grifos nosso*

[...]

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 (2007, p. 32)

Diante das citações anteriores, onde expressa as características da teoria da Interculturalidade Crítica e as intenções e princípios que defende o PNEDH, fica evidente a possibilidade do diálogo, e melhor, da conjugação de pedagogias interculturais ao Plano Nacional para atingir os macroobjetivos da Educação em e para os Direitos Humanos.

A educação brasileira dentro do prisma da legalidade possui normas que regulam a aplicação dos planos educacionais à prática escolar, dessa forma se verifica que as Diretrizes de Base da Educação Nacional estão coadunando com as perspectivas decoloniais, intercultural e as dos Direitos Humanos, observe o que descreve um dos desafios das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

Por fim, posto que Direitos Humanos e educação em Direitos Humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em Direitos Humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz (BRASIL, 2013, p. 530).

A pedagogia praticada na educação intercultural indígena e quilombola, em algumas escolas no Brasil é a opção clara e oportuna para que sejam alcançadas metas e desafios previstos nos planos e diretrizes educacionais, inclusive, diversas questões, práticas e objetivos se correlacionam, por exemplo as diversidades humanas (culturais e sociais), e compartilham-se objetivos comuns, tais como, inclusão, acessibilidade, direitos fundamentais básicos,

cidadania, entre outros. Como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹⁰²:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2013. p. 7).

A partir deste momento, será discutido, sumariamente¹⁰³, alguns temas peculiares e que se correlacionam a educação intercultural e a educação em e para Direitos Humanos, que são abordados pela pedagogia intercultural crítica, tentando se posicionar pela ótica decolonial.

A primeira questão a ser abordada é a diferença, cultural e social. A diferença humana está para interculturalidade como o corpo está para o ser humano, isto é, sem as diferenças culturais e sociais não há que se falar em interculturalidade. É de onde se parte toda a dialética sobre as diversas relações que ocorrem no âmbito da sociedade, relações étnico-raciais, de gênero, econômicas, religiosas, geracionais e todas essas com as relações de poder, tudo com base na diferença, na diversidade humana.

Todavia, Candau (2013) explica que a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizam as diferenças, tende-se a apagá-las, com expressões ditas assim: “são todos alunos, são todos iguais” (2013. p. 25). Existe na sociedade, quase uma unicidade de pensamento, a falsa ideia do que é igualdade, já discutida anteriormente no capítulo II. A igualdade no que tange ao ser humano e suas relações, é utopia, construída pela ideia cartesiana eurocêntrica que pregam a homogeneização e formalização de padrões, que oprimem e excluem os diferentes, os “não humanos”.

A questão da diversidade cultural e da igualdade pelo prisma do interculturalismo, no entendimento da professora Fátima Freitas (2012) está em:

[...] tentar equacionar e decifrar essa difícil gramática da convivência entre os diferentes, respeitando suas particularidades sem perder a perspectiva da

102 Documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação/MEC para sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional (BRASIL, 2013. p. 7).

103 Os temas ligados a interculturalidade são de tamanha complexidade, que se for discutir conforme se faz necessário para plena compreensão, serão produzidos materiais para uma enciclopédia.

igualdade no sentido de salvaguarda da dignidade humana. Ou seja, a igualdade de ser diferente, sem, contudo, perder a garantia de ser tratado de maneira respeitosa e digna (FREITAS, 2012. p, 83)

No âmbito escolar é reproduzida essa homogeneização, pelo uso do uniforme, pelo padrão de corte e modo de usar o cabelo, pela disposição “fixa” do uso da carteira escolar, da disciplina de ensino religioso “não-obrigatória” (ensino cristão católico e/ou protestante), num país que se denomina laico entre outras imposições. No entanto, Candau (2013. p, 25) salienta que, “a diferença é constitutiva da ação educativa, está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita de ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”.

A educação conservadora e as pedagogias tradicionais, de origem epistemológica eurocêntrica, com a sua forma de transmissão do conhecimento, perpetuaram via atividade de ensino e aprendizagem, a distinção de classe, raça, gênero, etnia, e ainda, qualifica essas distinções como condições naturais [...] Uma Educação monocultural não está preocupada com a diversidade, pelo contrário, mascarará-la é mais confortável (FREITAS, 2012. p, 84 - 85).

A colonialidade do poder no campo do saber é reproduzida diariamente dentro do espaço escolar¹⁰⁴, por aqueles que deveriam demonstrar através do ato de ensinar, manifestações de compreensão, empatia e solidariedade, buscando ainda, identificar dentre os/as educandos/as às diferenças e as diversidades humanas, para posteriormente valorizar a pluralidade que constitui a comunidade que a escola se situa. E ainda, quando verifica problemas como diferenças incapacitantes, que se exteriorizam como deficiências cognitivas, incapacidades de socialização e/ou reprodutoras de violências, busca equacioná-las junto a equipe pedagógica e direção.

A proposta da pedagogia intercultural crítica é diante da diversidade cultural apresentada para cada instituição de ensino, realizar a identificação cultural através do reconhecimento individual de todos os que compõe a comunidade escolar. Nesse intento, “é importante proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que se vive e da sociedade brasileira” (CANDAU, 2013, p. 25-26).

104 A professora Fátima relata em suas experiências em âmbito escolar como educadora e lembra expressões reprodutoras de violências, tais como: “se você não estudar, vai ser lixeiro igual a seu pai!”; “de que adianta estudar, tem cara de favelada mesmo!”; “esse aí desde pequeno, já tem cara de traficante!” (FREITAS, 2012. p, 85)

As normas voltadas para a educação intercultural indígena e quilombola, em seu bojo, faz essa especificação valorizando a diferença cultural. Dentre outros objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola, respectivamente, para esta pesquisa, destacam-se os seguintes:

“Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
[...] zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 376-377).

Nesse mesmo diapasão,

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
[...] zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (Idem, p. 428).

Dentro dessa questão da diversidade, ainda comporta traçar algumas notas sobre a diversidade ambiental. Para os povos indígenas e quilombolas e suas visões cosmológicas, o meio ambiente é um todo indivisível, de forma que está ligado diretamente às questões de vida, liberdade e dignidade humana. Para o povo quilombola, o território é ponto crucial em suas discussões e debates, pois está ligado diretamente à história, a memória e saberes que constituem os conhecimentos transmitidos pela ancestralidade. Mesmo que, as comunidades quilombolas do presente não sejam unicamente rurais ou totalmente isoladas¹⁰⁵, pois há diversas que estão inseridas em meio centros urbanos devido ao crescimento das cidades, elas continuam sendo “localizadas como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos” (BRASIL, 2013, p. 430). Embora diante de um movimento secular “civilizatório”, os povos pertencentes as “terras de preto” resistem mantendo suas culturas e

105 Como exemplo podem ser citados os territórios: Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA; Quilombo Campinho da Independência, RJ; Comunidade Quilombola do Rocio – Palmas, PR.

tradições expressadas em suas manifestações e *modus* de vida, ligados diretamente ao uso da terra, o plantio, a colheita, o uso do terreiro para festas e da manutenção da religiosidade.

A diversidade ambiental para os povos indígenas é tão importante quanto para os quilombolas, todavia, se difere no que tange a delimitação ou marcos territoriais, o que é um grande problema, principalmente, quando ocorrem as demarcações de terras pelos órgãos públicos. Por esses motivos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) define esses espaços como “território etnoeducacionais”, conforme conceituação que segue:

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2013, p. 379).

A terminologia utilizada é muito pertinente, pois os povos indígenas não estão circunscritos ou delimitados por fronteiras políticas, seus territórios podem extrapolar os limites fronteiriços de Estados e países. E ainda, algumas etnias realizam movimentos migratórios ligados diretamente as causas sazonais naturais (temperatura, alimentos e outras). As demarcações e limitações fronteiriças de origem políticas e estatais, apesar de no contexto contemporâneo ser uma proteção aos interesses indígenas, são formas de manutenção dos processos colonizadores através colonialidade do poder, sob os argumentos de fatores econômicos, estratégicos e de soberania nacional, nenhum deles são ligados ao bem viver e a paz social indígena.

Outro fator importante e necessário dentro da diversidade cultural e no campo das diferenças humanas é a “branquitude”, termo pouco usual, normalmente, se verifica o uso do termo “negritude” para se referir ao/à negro/a e sua identidade cultural. Porém, a identificação cultural pelo branco é algo pouco explorada, e que é um movimento que se faz premente, quando se deseja trazer à baila as questões de Direitos Humanos, pela ótica da interculturalidade e da decolonialidade.

No trabalho “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, Candau (2008) expõe essa demanda intercultural, observe:

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens,

direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 50).

O reconhecimento de que é branco, que está sempre numa posição de privilégio e que pelo simples fato da cor da pele é beneficiado sempre que estiver frente ao não-branco em qualquer processo de escolha ou seleção, é muito importante. Essa autoidentificação e o reconhecimento dessa supervalorização em face do pigmento cutâneo, possibilita um movimento para a alteridade, de quebra de preconceitos e discriminações, ensejando sensibilização pela causa do outro, empatia e humanização das relações intersubjetivas. Ainda Candau (Idem) observa que interculturalidade crítica,

Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (Idem, p. 51).

A diversidade cultural e principalmente a racialização estão presentes nas demais questões a serem abordadas pela interculturalidade crítica no âmbito educacional pois, ou essas questões são oriundas da racialização ou são potencializadas por ela. Exemplo disso são as causas sociais-econômicas, a maior parte da população pobre é preta e parda, população que também engrossa o número dos não-alfabetizados ou com baixo nível de escolaridade¹⁰⁶; ser mulher no Brasil não é tarefa fácil, porém, piora a situação se for negra ou indígena e/ou não-cristianizada e/ou nordestina, a mesma situação, pode se incluso os grupos LGBTT e os/as idosos/as acima de 60 anos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017/2018).

A educação em e para o Direitos Humanos numa perspectiva intercultural crítica, pela dialética e a práxis social, precisa esclarecer, discutir e desmitificar, desde a primeira infância, no ensino fundamental até a formação acadêmica as questões de diversidade cultural e ambiental, cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão; a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional (envelhecimento), de gênero, de

106 Preconceito e discriminação também são fatores de exclusão - Em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. Enquanto 85,4% dos adolescentes de 15 a 17 anos brancos estavam matriculados, apenas 81,8% dos negros tinham esse direito garantido. Em termos absolutos, o número é ainda mais impressionante. Eram 653,1 mil brancos fora da escola, contra 1 milhão de negros na mesma situação. disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/acesso>>. Acesso em: 02 Jan. 2018.

orientação sexual, de opção política¹⁰⁷, de nacionalidade e naturalidade (xenofobia), dentre outras) e a qualidade da educação.

Cabe a ressalva que, quando se propõe a prática pedagógica decolonial na educação em e para os Direitos Humanos, e traz para o diálogo as pedagogias interculturais indígenas e quilombolas, não se deseja que as mesmas se tornem modelo para as demais realidades da educação brasileira. Entretanto, a pedagogia intercultural crítica e suas abordagens seja uma questão de Direitos Humanos, quando inserida como prática educacional, sendo essa a opção lógica no contexto social e cultural que as instituições de ensino brasileiras e latino-americanas estão imersas.

Seguem algumas características da educação e pedagogia intercultural indígena, quilombola e da educação em Direitos Humanos, extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) que são pertinentes aponta-las como forma de orientação para aplicação da pedagogia intercultural crítica, conforme a necessidade que se apresentar nessas perspectivas:

Características da Educação Intercultural Indígena: bilinguismo e multilinguismo e conhecimentos tradicionais; práticas socioculturais e econômicas específicas para cada grupo étnico; formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem; dimensão territorial dividida por características etnoeducacionais; O educador necessita de conhecimentos e saberes específicos, formação em licenciaturas interculturais indígenas; colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, músicos em instrumentos indígenas, contadores de histórias ancestrais e míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, conselheiros e outras; Compreensão e desenvolvimento à filosofia do bem viver dos povos indígenas; educação escolar diferenciada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Características da educação intercultural quilombola: territórios rurais e urbanos (terras de preto; terras de crioulo; terreiro e outros); práticas socioculturais, políticas e econômicas tradicionais quilombolas; processos próprios de ensino-aprendizagem; formas de produção e de conhecimento tecnológico herança da sabedoria ancestral; organização e gestão das escolas quilombolas com a participação da comunidade e suas lideranças (anciãos/ãs e as matriarcas); respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

107 Existe um movimento no Brasil, desde de 2004, denominado “Escola sem Partido” que tem como objetivo se opor a educação que gere consciência crítica. Ter consciência crítica não quer dizer ter um partido. Como já se verificou neste trabalho, a prática educacional na sua essência é por si só uma prática social e política.

compreensão de que a comunidade quilombola é parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, necessária, para compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

Características da educação em Direitos Humanos: conhecer a formação histórica Direitos Humanos pelas diversas perspectivas existentes, relacionando aos contextos internacional, nacional e local (buscar analisar os pontos de vistas do oprimido e do opressor); desenvolver valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; construir consciência cidadã plena capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; buscar metodologias de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecer práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações; divulgar dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; educar para o respeito aos anciãos e anciãs; educar para boa relação étnico-raciais; educar para o respeito ao meio ambiente; valorizar a atividade rural sustentável; educar para o respeito a diversidade de identidade de gênero; orientar sexualmente para evitar abusos sexuais, doenças sexualmente transmissíveis (DST), gravidez indesejada; educar para implementação e manutenção da acessibilidade das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais e culturais (instituição de ensino, espaços culturais, trabalho e outros); e educar para socializar os jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A partir das características apresentadas se percebe que tanto a educação intercultural indígena quanto a quilombola possui suas especificidades e nuances, que a educação em Direitos Humanos permeia as duas anteriores e ampliam o debate, pois, também visa a construção da educação (ensino e aprendizagem) humanizada à todas as pessoas, conforme as características individuais e coletivas pertencentes aos diversos *locus* de enunciação existente na sociedade brasileira.

3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação básica é onde nasce a cidadania, nessa fase o professor constrói com os alunos um ideário cidadão. O ensino e a aprendizagem precisam garantir que cada educando/a seja conhecedor e praticante de seus direitos e deveres, respeitando e exigindo, compreenda que todos as pessoas do mundo são seres humano e que devem ser tratados com dignidade. Esse tratamento começa pela escola, pela família, pela comunidade onde vive e assim por diante. No tocante a escola, na medida em que as crianças se reconhecem como cidadãos pleno,

passam a recusar práticas violentas, físicas ou simbólicas, os tratamentos em forma de autoritarismo e começam a participar das atividades escolares através do diálogo, questionando e opinando nas diversas tarefas, participando efetivamente da construção do conhecimento amplo e emancipador.

A Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) no campo de educação básica precisa abordar questões inerentes da interculturalidade oriunda da pluralidade étnica que é a sociedade brasileira. Assim, de forma natural ocorrerá no âmbito escolar o diálogo da diversidade, da Inter-religiosidade, sobre a ética nas diversas relações existentes na pluralidade que é o povo brasileiro. A EDH na educação básica deve ter o caráter interdisciplinar, é nessa fase do ensino fundamental que se permeia valores, atitudes e comportamentos que serão utilizados nas relações intersubjetivas que ocorrem na vida cotidiana da sociedade.

A EDH deve ser colocada como parâmetro ético e político que orienta as práticas no campo da educação básica, tais como as relações de gestão, as relações cotidianas da escola. Para isso, há a necessidade de transversalizar os conteúdos sobre Direitos Humanos nas relações interpessoais, a relação escola e sociedade, e também, no currículo de modo geral para ter caráter transdisciplinar.

A EDH na escola deve orientar o sentido de direitos e deveres, fazer da escola não só espaço de informação de direitos, mas como espaço de respeito e defesa de direitos, o que é fundamental na Educação Básica. Nesse sentido, busca-se orientar todo o trabalho de formação de gestores, educadores e demais profissionais do campo da educação. É importante que a EDH conduza a formação dos conselhos escolares, que são órgãos de controle social e do processo educativo. Destaca-se a necessidade, emergente, de aconselhar a escolha dos materiais didáticos tendo como referência os parâmetros decoloniais e humanísticos, de forma que eles possuam várias linguagens acessíveis às diversas fases de desenvolvimento da Criança e do Adolescente, desprovidos de preconceitos e demais violências simbólicas, inerentes da colonialidade do poder no campo do saber.

Outra tarefa relevante é estabelecer conjuntos de ações que desenvolvam linguagem dialógica crítica e metodologia criativa/participativa, a partir dos princípios inerentes aos Direitos Humanos, visando a prática cultural do respeito às liberdades individuais e coletivas, a dignidade e vida. A EDH precisa desenvolver um sentimento de inconformismo, de inquietação por parte da criança, do jovem, do professor e da comunidade escolar diante do *status quo* contemporâneo da sociedade, uma postura de indignação perante as violações de direitos existentes. O que se deseja dessas ações são que as pessoas se identifiquem nesse

processo de construção de novos paradigmas, participando ativamente na formação dessa prática cultural.

Para se alcançar a prática cultural dos Direitos Humanos pela sociedade como um todo, salienta-se trabalhar na articulação entre instituições e agências de controles sociais (famílias, instituições religiosas e culturais, sindicatos, sociedades e associações) pertencentes à comunidade onde a escola está imbricada, para sensibilizá-los adquirindo apoio destes, os quais serão fortes aliados na construção da prática cultural. Nesse diapasão, ao final da apresentação do PNEDH fica o registro:

O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2007, 13).

Na História da educação em Direitos Humanos na América Latina, figuram como protagonistas agentes sociais e culturais, pesquisadores e clérigos comprometidos com a Teologia da Libertação, que envolveram em defesa da vida no decorrer dos regimes ditatoriais e militares que se consolidaram nos diversos países, abrindo espaços de proteção para as vítimas da violência institucional e social.

Enquanto as Diretrizes Nacionais de Educação Básica apontam para a transversalidade ou transdisciplinaridade de modo aberto e democrático, Comparato (2013) propõe centralizar os programas de educação em Direitos Humanos, para que não se generalize o tema dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, mas que se priorize a questão da desigualdade, origem da má formação da sociedade brasileira. Este e outros tantos exemplos podem ser utilizados para apontar minimamente que o tema Direitos Humanos e Educação busca multiplicidade de ações e metodologias, porém sempre mantendo o eixo central: educar para e em Direitos Humanos.

Tal alegação, é importante, quando se deseja a uniformidade do conhecimento, principalmente, quando o Estado tem como meio de controle, da atividade administrativa ou executiva da educação, as avaliações, as provas e exames, ou ainda, por questão de democratização do conhecimento. Entretanto, dentro da proposta de valorização da cultura local, tendo em vista, a heterogeneidade cultural de um país continental como o Brasil, é prestimoso e essencial o reconhecimento identitário, a valorização e empoderamento da cultura

pelos povos originários e ancestrais, até por uma questão de respeito à dignidade humana. Caso contrário, estará perpetuando a colonialidade do poder no campo do saber.

As ações dos atores da educação em Direitos Humanos devem ser sistemáticas. Intentar esforços coletivos, participativo e dinâmico de planejamento institucional, a elaboração de projetos envolvendo diferentes atores em um movimento amplo de pesquisas, diálogos interdisciplinares, análises sistêmicas e atitudes inovadoras nas mais diversas áreas da educação. Essas ações são ponto de partida e não de chegada. A partir desse referencial e, em diálogo com as demais disciplinas já instituídas no currículo, os educadores de cada segmento científico, constituirão processos coletivos de construção educativa, ou seja, a conquista da metacontingência via prática cultural, explicada na introdução do capítulo III.

Para que se possa vislumbrar tal situação, surge o seguinte exemplo: Para dar eficácia a legislação que ampara os Direitos Humanos fundamentais e melhorar a qualidade da educação brasileira, implica-se no comportamento operante de vários indivíduos, atores internos e externos voltados para a educação em e para os Direitos Humanos, cada qual produz consequências imediatas de reforço. Assim, a título de exemplo, os secretários de educação estaduais e municipais engajam-se em comportamentos operantes necessários para desenvolver uma política de educação humanizadora; nas escolas os diretores/as, professores/as e pedagogos/as realizam planejamentos de ensino-aprendizagem orientados por pedagogias decoloniais (intercultural crítica); os professores ministram aulas onde o conhecimento é construído pela práxis (ação e reflexão); por sua vez os/as alunos/as trabalham os conhecimentos desenvolvido através da práxis social e a sociedade se beneficia pelo produto agregado, conseqüentemente, passa a apoiar a prática da política educacional iniciada pelos entes públicos e vivenciada pelos atores internos da escola, todavia, idealizada e planejada por ambos. Cada um desses comportamentos apresenta consequências reforçadoras ou evitando consequências aversivas, porém estimuladoras, o efeito ou resultado em longo prazo desse conjunto de comportamentos operantes podem ser a melhora na qualidade da educação brasileira e a formação de uma sociedade mais justa e proba.

“O desenvolvimento de uma cultura de direitos conjectura um processo de diálogo entre os DH e todos os demais saberes, metodologias e práticas de formação, pois idealiza um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas dessa área” (SILVEIRA in: SILVA, 2010, p. 53).

A escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensina não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser

respondidas no ato de educar: Quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? Para que ensina?

Diante desses questionamentos e de possíveis respostas respondidas pela colonialidade do poder existente, o Estado brasileiro, após mais de uma década da participação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em 1993, em 2006 editou e 2007 promulgou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que orienta quais objetivos a serem alcançados pela educação, com preocupação especial com a formação básica do educando no que concerne aos Direitos Humanos, visando a formação do futuro cidadão brasileiro.

Pois bem, se os objetivos a serem alcançados visam libertar, emancipar, promover a cidadania plena para culminar em uma sociedade mais democrática, a alternativa disponível no Brasil é o PNEDH com as suas versões estaduais proclamados pelas Unidades Federativas, ou seja, há opção clara e objetiva, o que está faltando, são os atores internos da Educação aplicarem o PNEDH aos Planos Políticos Pedagógicos, aos Planos de Aulas e a didática a ser aplicada em sala de aula, por cada educador/a. Como pode se observa no excerto abaixo:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos fez a previsão dos seguintes princípios para educação básica coadunado diretamente com pedagogia decoloniais¹⁰⁸: 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-racial¹⁰⁹, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; 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 (BRASIL, 2007, p. 32).

O PNEDH orientado por pedagogias, intercultural crítica e demais citadas neste trabalho, sob o viés decolonialista é a metodologia para se alcançar um processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica exercida pela dialética, que com criatividade, desencadeia

108 Segundo Catherine Walsh, as pedagogias decoloniais podem ser concebidas como metodologias implementadas em contextos de luta, marginalização, resistência, como práticas insurgentes contrapondo a colonialidade, tornando possível liberdades de ser, estar, pensar, saber, sentir e viver-com (2013, p. 19).

109 Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela, mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos (WENCZENOVICZ, 2016, p. 105).

o debate de ideias, visando o reconhecimento, o respeito, a promoção e a valorização da diversidade. Todavia, o próprio PNEDH alerta:

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em Direitos Humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

No Brasil existe uma proposta educacional denominada Educação Quilombola que possui um viés decolonial, que está sendo colocada em prática em algumas comunidades quilombolas¹¹⁰, como a de João Surá no Paraná e Conceição das Crioulas em Pernambuco, dentro de algumas limitações, devida a dependência do Estado e seus governantes neoliberais. A professora Georgina Nunes explica essa proposta:

Esta educação que se assenta em categorias tais como oralidade, ancestralidade, memória, coletividade, trabalho, corporeidade sofre o risco de banalização quando não incidimos sobre elas um rigor teórico-metodológico que faça dois movimentos: de dialogar com as múltiplas experiências locais que tornam polissêmicos seus significados; de exigir do nosso olhar um desprendimento de convicções e modelos que, na maior parte das vezes, se constroem a partir de um conjunto de representações estereotipadas (NUNES, 2016, p. 122).

Como se pode verificar no exemplo retromencionado existem modelos educacionais como o da educação quilombola que é a expressão do ensino e aprendizagem em e para os Direitos Humanos, é uma forma clara de humanização das relações no âmbito educacional, que fica claro o seu viés decolonizador, e melhor, não se pode considerar uma aventura pedagógica, pois há a previsão de lei que ampara tais práticas de ensino, veja Resolução nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola¹¹¹; a Resolução nº 01/2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ambas

110 A classificação decolonial denominada a Educação Quilombola se dá a partir do entendimento que o quilombo por si só é um movimento contra-hegemônico desde a colonização propriamente dita. Como aduz Nunes, “os quilombos devem ser identificados, preponderantemente, como lugares da diversidade étnico-cultural que antes e pós-abolição sempre acolheu e contou com diferentes grupos para compor o que se chama de resistência quilombola” (NUNES, 2016, p. 122).

111 Art. 2º, § 1º, inciso I e alíneas, “A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.”

do MEC¹¹²; e o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos faz uma extensa previsão de orientações e metas que visam práticas educacionais libertadoras para quebrar paradigmas e ampliar o discurso reducionista da educação “universal” e homogênea. Possibilitando o diálogo entre a escola e a comunidade com intuito de transpor a fronteira do campo do saber meramente acadêmico e científico, e valorizando a ecologia dos saberes produzido nas comunidades a que a escola se destina, isto é, fazendo com que as escolas deixem de ser um alienígena e se transforme em mais um ambiente integrador da comunidade e do saber heterogêneo.

Sobre os temas que se devem abordar no âmbito escolar, através da didática que respeite o caráter psicossocial do/a educando/a, contextualizando linguagem e símbolos, cabe refletir sobre quais os temas/informações ou fatos sociais que as crianças e jovens travam contato cotidianamente, via mídias sociais, pelos meios de comunicação, nas relações intersubjetivas que ocorrem na sociedade em que vivem. Dessa forma é incontestável, que temas como discriminação racial, social, sexista e de gênero faça parte desse cotidiano.

Todos os dias aparecem nos programas de rádio, televisão e da web temas sobre política, economia, ecologia, violências e outros, os quais os/as educandos/as questionam aos pais, mães, responsáveis em geral e os mesmo por falta de “tempo”, argumentos ou conhecimento deixam de explicar ou dialogar sobre esses assuntos, causando frustrações, estranheza, preconceitos que geram mais ignorância e reprodução de violências de diversos matizes.

Assim sendo, durante a formação da educação básica cabe a escola e aos/as professores/as a abordagem de tais temas, pelo fato de ser o ambiente e as pessoas que detêm informações e conhecimentos necessários para fazerem frente a essas demandas sociais e educacionais, de forma respeitosa, sem preconceitos, que estudam e preparam métodos didáticos para alcançar a todos/as dentro de suas particularidades.

As pedagogias decoloniais que possuem o viés intercultural são metodologias que tem a preocupação direta com essas questões de diversidades, pluralidades étnico-religiosas, de gênero, dentro de uma proposta desmistificadora, esclarecedora, possibilitando a autoidentificação, a apropriação cultural e de saberes que, conseqüentemente, culminam na autodeterminação, que Freire (2004) classifica o Ser-Mais.

112 Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. *Grifos nosso*

A libertação (autonomia), a autodeterminação pela EDH, o educador precisa ter como meta, proporcionar ao educando a aquisição da capacidade e o direito de agir conforme sua própria vontade, não prejudicando a ninguém, não dependendo diretamente de ninguém, de estar livre para ter “ideias e ideais”, de respeitar e ter seus Direitos Fundamentais respeitados (liberdade ativa e passiva ou positiva e negativa), para se alcançar o Paradigma da Paz¹¹³.

3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO ACADÊMICO

A oferta de educação de qualidade voltada para humanização do educando e consequentemente, a humanização da sociedade, necessariamente, em face dessa demanda, faz com que os profissionais da educação sejam qualificados, na graduação, na formação complementar e/ou continuada através de cursos de extensão, participação em simpósios, congressos, palestras, oficinas e outros. Dentro desse movimento de qualificação profissional, pode-se ampliar as possibilidades do educador com as especializações *lato* e *stricto sensu*. Conforme prevê o PNEDH nas linhas gerais de ação - formação e capacitação de profissionais, especificamente nos itens “a” e “b”, como segue:

a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em Direitos Humanos, contemplando as áreas do PNEDH; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em Direitos Humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em Direitos Humanos; e) inserir o tema dos Direitos Humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007). *Grifo nosso*

O que fica expresso no plano é que não há como conceber a formação do educando por profissionais que não conhecem, não entendem, não compreendem ou pior, que não acreditam

113 [...] a categoria compreendendo o paradigma da paz reúne um marco de relevância fundamental, ao concentrar-se em torno de desenhos de valores e reflexões pacifistas. [...] A concepção do paradigma da paz se amplia em sua visão holística universal, para abarcar os diferentes fenômenos da realidade contemporânea e atingir a sabedoria e a metodologia da pacificação, o exercício da tolerância e do humanismo, objetivando a cultura do estado da paz interior e suas habilidades para desenvolvê-la e assim poder irradiá-la. Nesse sentido, necessários se fazem projetos que elaborem a unidade de seu conhecimento pacifista, buscando a construção de caminhos direcionados à formação de uma consciência pacificadora, afim de evitar o domínio e submissão à ditadura da razão e fragmentação, com a finalidade de estabelecer e manter a paz no mundo (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

nos objetivos que devem ser alcançados, nesse mesmo entendimento Freire (2004) se posiciona dizendo que:

Não há como falar em educação escolar, ensino e aprendizagem sem as personagens centrais deste ato, o professor e o aluno. Um educador humanista, revolucionário, [...] sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos (FREIRE, 2004, p. 35).

No estudo intitulado “Educação em Direitos Humanos e formação de educadores” as professoras Vera Candau e Susana Sacavino (2013) ampliam esse entendimento:

Partimos da afirmação da necessidade de ‘desnaturalizar’ a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente. Defendemos a tese de que não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político – filosófica, de uma concepção dos Direitos Humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 63).

Tanto na formação do educando quanto na do educador é importante prevalecer a mesma metodologia e principalmente a mesma pedagogia, que neste caso segue uma construção lógica da Totalidade histórico-social, que no caso do Brasil é a interculturalidade, expressada em situações reais da vida em sociedade, sendo desenvolvida pela práxis social, e assim, formando tanto professores como alunos seres mais críticos e conscientes da sua função na sociedade a qual está inserido. No mesmo diapasão, afirma Candau (2013):

As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade (CANDAU, 2013, p. 63).

Nesse sentido, algumas Instituições de Ensino Superior no Brasil são pioneiras na formação inicial acadêmica no que se refere aos cursos de graduação em licenciaturas e

pedagogias interculturais indígenas¹¹⁴, já no que tange a interculturalidade afro-brasileira, se percebe um acanhado número de instituições que disponibiliza a especialização *lato sensu*, pós-graduação em história e cultura afro-brasileira. Contudo, no que tange ao Direitos Humanos, a formação da graduação é conforme o item 4 do relatório das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos¹¹⁵, pode ocorrer de forma interdisciplinar e é o que ocorre, de forma muito incipiente.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade¹¹⁶;

Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

A não previsibilidade de uma disciplina específica em determinados cursos de nível superior conforme se verifica no excerto acima da Diretriz do MEC, pode contribuir para não efetividade da norma em relação aos cursos de graduação, pois como foi discorrido anteriormente, há uma grande disputa no campo do currículo, principalmente, no âmbito acadêmico¹¹⁷. Em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, o tema é levado mais a sério, inclusive, com linhas de pesquisas voltadas diretamente para os Direitos Humanos em diferentes perspectivas. A título de exemplo, pode citar o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB):

114 UFGD/MS – Universidade Federal da Grande Dourados - Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu", é um curso voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – destinada aos Povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklânô. Disponíveis em: <https://www.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index> Acesso em: 24 dez. 2018; e <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>> Acesso em: 24 dez. 2018, respectivamente.

115 Publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33. – Ver no portal do MEC - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 maio 2018.

116 A transversalidade e a transdisciplinaridade se não ocorrer, antecipadamente, a sensibilidade e a preparação nos temas relativos aos Direitos Humanos, pode ensejar em desconexão, desentendimento, ou ainda, preconceitos e reprodução de violências simbólicas.

117 Na introdução do capítulo III, deste trabalho, as autoras Vale (2011) e Vorraber (2002) dialogam nesse sentido.

O NCDH reuni professores, alunos e funcionários da UFPB que atuam no ensino, na pesquisa e na extensão universitária em Direitos Humanos, para permitir uma melhor articulação e um melhor desempenho individual e coletivo. A principal característica é interdisciplinar, visando superar a departamentalização dos saberes típicos da Universidade; se orienta pelo princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reúne pessoas que compartilham a mesma visão da importância social e relevância acadêmica do tema dos direitos humanos, mas respeita a pluralidade de opiniões, permitindo e fomentando o debate livre e crítico entre os seus membros. O NCDH está vinculado institucionalmente ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA, mas dele participam também professores, alunos e funcionários de outros Centros da Universidade. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/> > Acesso em 07 ago. 2018.

Ainda sobre a transversalidade e transdisciplinaridade dos Direitos Humanos no âmbito acadêmico, segundo o trabalho desenvolvido na Universidade paraibana, é premente se trabalhar conteúdos extraídos do local (*locus* de enunciação) em relação ao universal de Direitos Humanos, visando a ecologia dos saberes existentes. Cada Instituição de Ensino deve trabalhar e pensar sobre a aplicação da temática Direitos Humanos, desde a prática das disciplinas (perpassando o currículo), influenciando a prática pedagógica até os atos de gestão (direção e administração). A EDH deve ser o eixo que coordena todo o processo educativo, buscar ser pressupostos das relações dentro do interior da escola e da academia, em face da relação de diferentes povos e culturas, as quais são pertencentes os/as educandos/as, educadores/as, dirigentes e demais atores internos da instituição de ensino.

A Educação em Direitos Humanos na academia, pela interpretação decolonial, é muito importante que os atores internos da Universidade compreendam o contexto local, as questões inerentes aos Direitos Humanos relacionadas com a formação histórica da sociedade a qual está inserida, as influências de dentro para fora e de fora para dentro. Num movimento desde o bairro ou comunidade, passando pelo município, Estado da Federação, relacionando-a com as demais regiões brasileiras e com América Latina. Nessa proposta, é primordial, pensar nas questões do Direitos Humanos como direito universal na dimensão da América Latina, na dimensão de um lugar que teve seu território ocupado, povos encenais originários dizimados, sociedade resultante da mescla de cultura dos que estavam aqui antes da invasão europeia, do que veio de África, da Ásia e da própria Europa.

Dessa forma, a Universidade tem a possibilidade de construir, a partir do seu *locus*, uma nova síntese da cultura humana sob a ótica de Direitos Humanos, na perspectiva da latino-americana. O Brasil, a América Latina, precisa conhecer a si mesmo e perceber que a partir de sua própria cultura pode servir de projeto de reconstituição da humanidade, após a grave crise que a sociedade está vivendo nesse momento histórico.

Assim sendo, a academia poderá fornecer a sociedade o serviço a qual se propõe, que é de ser fomento de conhecimento e progresso, fornecendo formação intelectual, técnica e profissional humanizada, para poder corresponder com as necessidades atuais da sociedade como um todo. Tudo isso, possibilitando atingir os cinco eixos para implantação da cultura da educação em Direitos Humanos, conforme previsão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, via academia, atingir o Ensino superior (graduação, educação continuada, pós-graduação); Ensino básico; educação não-formal; mídias; justiça (BRASIL, 2007, p. 13).

Entretanto, concomitante a formação de conteúdos humanistas, por uma questão de Direitos Humanos, o acesso ao ensino superior, igualmente, ao acesso à educação básica, deve se fazer igualmente a todos e todas. Porém, nesse processo, importante é possibilitar esse acesso, tendo como referência a capacidade de cada um, ou seja, não se pode exigir o mesmo nível de qualificação e de conhecimento a grupos ou classes, que historicamente, foram desiguais em face dos recursos educacionais disponibilizados individualmente.

Portanto, a expectativa é que os meios de acesso sejam apropriados, e em particular pela ampliação e manutenção progressiva da gratuidade do ensino superior, bem como, os meios de acesso a este. Para que dessa forma, seja alcançado o que foi pactuado na Declaração Universal de 1948, no que se diz em respeito ao acesso à educação, de forma ampla.

Quando se expressa, o acesso à educação de ensino superior conforme a capacidade de cada um, o que se objetiva é que o Estado pratique a verdadeira igualdade. Se verificar que, em face das discriminações e marginalização, de determinados grupos da sociedade, tais como, negros, indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, visuais, auditivos e portadores de incapacidades cognitivas, não possuem acesso à educação básica regular e ao ambiente escolar preparado intelectualmente e/ou adaptado as diversas demandas existentes. Estes são prejudicados, diretamente, no acesso ao ensino superior.

Como exemplo de acesso inerente as capacidade e possibilidades de cada um, são os processos seletivos diferenciados, conforme segue:

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso - Faculdade Indígena Intercultural - A Faculdade Indígena Intercultural tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado. UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/indigena>> acesso em: 24 dez. 2018; e UNILAB - Universidade de Integração Internacional Lusofonia Afro-brasileira - Acesso a pós-graduação *stricto sensu* destinada aos povos

indígenas e quilombolas - Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Existem 2 (duas) Linhas de Pesquisa – linha 1: Educação, Política e Linguagens; e linha 2: Trabalho, Desenvolvimento e Migrações. Disponível em: <<http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pos-graduacao/stricto-sensu/mih/edital-no-03-2018-processo-seletivo-especifico-para-quilombolas-e-indigenas/>> Acesso em: 26 dez. 2018.

Como se pode observar nas citações anteriores, existe um movimento nas academias visando possibilitar acesso aos historicamente desfavorecidos, todavia, é necessária, também, a manutenção dos mesmos no ensino superior até que se formem. Dessa forma, tanto o processo seletivo de ingresso deve ser diferenciado, quanto o processo de ensino e aprendizagem no discorrer da formação. Como é o caso Licenciatura Intercultural Indígena da Unochapeco, observe:

O curso instituído pelo convênio entre Unochapeco e Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, em 2009. As aulas são realizadas em Terras Indígenas e na Universidade, possibilitando assim a participação da comunidade. A primeira turma realizou aulas na Terra Indígena Xapecó, na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vãnhkre, em Ipuacu (SC). A segunda turma realiza aulas na Terra Indígena Toldo Chimbanguê, na Escola Indígena de Educação Básica Fennó, em Chapecó (SC). Ao concluir o curso, os estudantes recebem o título de Licenciados em uma das quatro áreas do conhecimento da Licenciatura Intercultural Indígena: a) Línguas, Artes e Literaturas; b) Ciências Sociais; c) Matemática e Ciências da Natureza; d) Pedagogia. Os dois primeiros anos do curso são destinados à formação geral e interdisciplinar. Os últimos três anos são destinados à formação específica na respectiva área do conhecimento, totalizando cinco anos com carga horária de 4.215 horas. O Projeto Pedagógico do curso (PPC) está organizado por meio de componentes curriculares e currículo diferenciado para atender as especificidades da educação escolar indígena. O curso atende demandas das Terras Indígenas Xapecó, Toldo Chimbanguê, Toldo Pinhal, Toldo Imbu e Terra Indígena Kondá, localizadas nos municípios de Ipuacu, Entre Rios, Abelardo Luz, Chapecó e Seara, cidades todas de Santa Catarina. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/indigena>> Acesso em: 24 dez. 2018.

Dentro dessa mesma ideia de adequar meios de acesso, manutenção e formação educacional, estão os portadores de necessidades especiais (PNE) ou as pessoas com deficiência¹¹⁸, precisam ser tratados de forma diferenciada, por uma questão de isonomia, tanto

118 A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Nesta toada, a Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” Disponível em: <<http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html>> Acesso em: 26 dez. 2018.

no processo de ingresso aos cursos de nível superior, quanto na sua permanência no ambiente acadêmico. Exemplo clássico estão nas Universidades públicas, que proporcionam, de forma insipiente, a acessibilidade nos vestibulares e nos exames para acesso ao ensino superior, contudo, a oferta de materiais adaptados e adequados é extremamente escasso, como exemplo, pode citar os áudios dos conteúdos de todas as disciplinas ministradas nos cursos acadêmicos, destinados aos deficientes visuais.

É inegável o papel social da Universidade e seu compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas de inclusão. Nesse sentido, [...] Os resultados encontrados convergem para o despreparo, tanto da Universidade, quanto dos profissionais que dela fazem parte, para proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais desses alunos. Por isso, é necessário que a Universidade invista na definição de uma política institucional para a construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, através das Tecnologias Assistivas para promoção e equalização de oportunidades (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 197).

Conforme a previsão do PNEDH, O Estado deve “promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em Direitos Humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007, p. 29).

Nessa linha de raciocínio, na busca a inclusão e acesso a formação em e para os Direitos Humanos, os professores e demais profissionais que trabalham nas IES precisam de formação adequada, tal como conhecimento de LIBRAS¹¹⁹ que é a segunda língua oficial do Brasil, sendo ainda, que a previsão legal é que nas IES devem possuir interpretes de LIBRAS nas turmas onde existir deficientes auditivos, caso não haja, professores com tal formação.

Criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (PNEDH, 2007, p. 50)

119 Ver Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1> Acesso em: 26 dez. 2018.

Diante do exposto nessa sessão, fica explícito que a o Plano Nacional tem como meta, por uma questão de Direitos Humanos, pactuado na DUDH/1948, o acesso à educação, de forma geral e em todos os níveis, contudo, que sejam empreendidas diversas formas de inclusão e manutenção de todos os grupos sociais, de maneira que sejam tratados, por uma questão de igualdade, isonomicamente, isto é, tratar de maneira diferenciada na mesma proporção que foram diferenciados, em face de discriminações e violências praticadas ao longo da história pela colonialidade do poder nos diversos campos da sociedade, e nesse caso específico, no âmbito educacional, desde a escola até a academia, no campo do saber.

CAPÍTULO IV – CIDADANIA E PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS

A ação educadora em e para os Direitos Humanos pelo prisma decolonial é fundamentada na construção do conhecimento com referência nos saberes das mais diversas origens, sejam os saberes oriundos das ciências, do empirismo ou do senso comum entre outros, isto é, na Ecologia de Saberes consequente da interculturalidade existente em cada *locus* de enunciação. Pois, nenhum saber pode ser desprezado, ou melhor, todos os saberes têm seu grau de importância, principalmente, quando se está buscando reconhecer e valorizar práticas culturais inerentes dos povos originários, ligadas a dignidade, a liberdade, o Bem Viver e ao paradigma da paz. Práticas que foram subvertidas e subjugadas pela colonialidade do poder, todavia, até por uma questão lógica na construção do conhecimento não há rompimentos abruptos, nem mesmo, uma linearidade ou uma constante, o que há é um movimento sinuoso e progressivo, que visa a transformação da sociedade contemporânea, numa sociedade cidadã, ativa e humanizada.

São estes momentos complexo de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares, mas serpentinos, não ancorados na pesquisa ou projeto de uma nova teoria crítica ou de caminho social, mas na construção de caminhos – de estar, ser, pensar, ver, escutar, sentir e viver com sentido ou horizonte de (s) colonial. [...] caminhos que em seu andar envolve o pedagógico e o decolonial (WALSH, 2013, p. 24-25).

Essa construção de um novo caminho para um novo horizonte, não se pode realizar a partir de um nada, porém, há a necessidade de buscar uma epistemologia que não seja a reprodução do eurocentrismo e da colonialidade do poder. Assim sendo, é premente realizar uma busca interna, um olhar para dentro, de forma crítica, valorizando o que cada *locus* possui de essencial em termos culturais, entretanto, sem desvalorizar os saberes adquiridos.

Grande parte do saber científico tem sua origem nas observações realizadas a partir do campo, na maioria das vezes, origina-se em informações de experiências empíricas ou do conhecimento de senso comum, essa afirmação se torna evidente no campo das ciências químicas, físicas e biológicas, entretanto, não é diferente nas ciências humanas e sociais.

O “saber empírico” está formado pelas práticas da gente comum, segundo conhecimentos transmitidos através de costumes e tradições. Há séculos, a “ciência popular” compreendia a maior parte do que uma pessoa sabia. Ademais, o “saber empírico” era a ciência dos não especialistas, de aficionados ilustrados. Era um conhecimento simplificado, lúcido e apodítico. Em vez de provas, contava com imagens vivas para construir uma estrutura

especial que surgia de uma seleção emotiva do conhecimento popular em diversos campos (ESTEVA in: WALSH, 2017, p. 96).

Nesse diapasão, a educação como um ramo das ciências humanas tem a necessidade de valorizar os conhecimentos produzidos por todas as culturas que se convergem dentro da sociedade, o interculturalismo. As sociedades oriundas da ação colonizadora tiveram a sua constituição burilada de forma impositiva e agressiva, e pior, durante esse processo colonizador, viram suas manifestações culturais serem inferiorizadas e destruídas, e posteriormente, foram forçadas a se submeterem a cultura do colonizador. Conforme se depreende na citação abaixo:

Desde logo, foi com a invasão colonial-imperial destas terras de Abya Yala – que foram renomadas “América” pelos invasores como ato político, epistêmico, colonial – que este envolvimento começou a tomar forma e sentido. Se podia observar claramente nas estratégias, práticas e metodologias – as pedagogias - de luta, rebeldia, evasão escrava, insurgência, organização e ação que os povos originários primeiros, e logo os africanos e as africanas sequestrados/as, empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo - decolonialmente – a pesar do poder colonial (WALSH, 2013, p. 25).

De forma perspicaz esses povos sentiram a necessidade de adaptarem suas manifestações culturais e religiosas, como meio de negociação para sobreviverem, gerando assim o sincretismo religioso, cultural e por que não, científico¹²⁰, ou seja, o embricamento entre o “senso comum” dos povos originários, da diáspora africana e o saber dito “racional”, científico dos invasores europeus, que se pode classificar como Ecologia dos Saberes existente em cada *locus* de enunciação.

Em outros casos, houve a perda referencial da identidade étnica, religiosa e cultural. Versando sobre esse aniquilamento e subjugação de culturas originárias, classificado como epistemicídios, Gersen Baniwa expõe o exemplo das nações indígenas do Nordeste brasileiro, de como ocorreu o processo colonizador:

O Nordeste é uma região emblemática para que se entendam hoje os meandros do que foi o processo colonizador enfrentado pelos povos indígenas. Por estar localizada ao longo do litoral brasileiro, a região foi alvo primeiro da ocupação colonial pelos portugueses. Essa ocupação violenta resultou em profundas perdas territoriais e na submissão, por absoluta

120 Nas atividades realizadas na vida cotidiana dos povos ancestrais não se pode negar que muitas realizações foram materializadas a partir da ideação e, conseqüentemente, na fase de execução, na prática, muitos experimentos com erros e acertos foram empreendidos, podendo ao final, observar um método ou uma metodologia, ou seja, ciência.

necessidade de sobrevivência, aos poderes econômicos coloniais, marca dos diversos povos da região, como os Xucuru, os Fulniô, os Cariri-Xocó, os Tuxá, os Aticum, os Tapeba, os Potiguara, entre outros. As línguas nativas foram substituídas pelo português e o modo de vida desses povos pouco se distingue dos camponeses não-índios. As áreas que ocupam dificilmente possibilitam uma vida autônoma de produção e reprodução de suas culturas, tradições e valores para as quais necessitariam de um resgate e de uma reorganização social (LUCIANO, 2006, p. 42).

A supressão de referência de identidade étnica é uma das piores consequências do processo colonizador, e é o caso de diversas etnias indígenas do Brasil, e principalmente, com as etnias oriundas do continente africano, que tiveram suas identidades e dignidades suprimidas, passando a serem tratados como coisas, mercadorias, restando a ter uma única identidade, negro ou preto. Na obra *Mocambos e Quilombos*, Flávio Gomes (2015) faz o seguinte registro:

[...] foram formadas sociedades coloniais em que predominou o trabalho compulsório, com indígenas e principalmente africanos. De diversos lugares, chegaram – através do tráfico atlântico – milhões de homens e mulheres, muito já escravizados na própria África. Eram provenientes tanto de microssociedades com chefias descentralizadas da Alta Guiné e da Senegalândia como de impérios e reinos do Daomé, Oyo, Ndongo, Ketu, Matamba e outros; ou de cidades como Uidá e Luanda, nas áreas ocidentais e centrais africanas, entre savanas e florestas. De origens múltiplas, todos eles foram transformados – na visão dos europeus – em *africanos*, como se houvesse homogeneidade para inúmeros povos, línguas, culturas e religiões [...]

Os primeiros africanos nas Américas foram pioneiros, adaptando linguagens, moradias, alimentação, idiomas e culturas. [...] (GOMES, 2015, p. 8).

O racismo foi utilizado como argumento para negar a condição humana do outro ser humano. E assim, justificou-se, transformar o escravo em propriedade de um senhor. Daí, sujeitos a todos os preconceitos e violências de todos os matizes. O mesmo se deu com as diversas etnias indígenas, que desde a colonização até os dias atuais sofrem um processo de universalização, homogeneização e “civilização” consumando os etnocídios e epistemicídios. Nesse sentido Wenczenovicz (2017) aduz,

Sabe-se que o surgimento do Brasil como Estado foi moldado pela ideologia nacional como garantia de sua unidade territorial, política, jurídica e econômica, mesmo com a existência de diferentes grupos étnicos distribuídos em diversas regiões de país. Como corolário dessa ideologia em relação aos povos indígenas se impôs uma política de assimilacionismo ou integracionista, cujo objetivo era a integração do indígena à comunhão nacional até que, pouco a pouco, não existiam mais índios no Brasil e o povo

brasileiro fosse concebido como uma nação homogênea e uniforme (WENCZENOVICZ, 2017, p. 78).

Diante desse contexto descrito nas narrativas anteriores, com a finalidade de se opor aos diversos tipos de violências apontadas, faz-se premente uma educação insurgente, transformadora, revolucionária, para revolver, mexer, instigar a sociedade a se libertar da ignorância e do julgo da lógica capitalista neoliberal e sua colonialidade do poder. Para isso, necessário é educar proporcionando a construção do conhecimento decolonizado, o que possibilita aquinhoar-se de poderes, de autoestima, a partir da valorização identitária, orientada por pedagogias decoloniais, onde o/a educando/a orientado/a pelo/a professor/a, construa seu conhecimento pela dialética e práxis social dos seus direitos e deveres, respeitando o direito alheio e fazendo respeitar seus direitos, transformando-se num verdadeiro cidadão sem estigmas e preconceitos, praticante da cidadania ativa.

Nessa perspectiva decolonial, no Brasil, a educação intercultural pode se considerar uma proposta de educação de resistência, contra-hegemônica, que esclarece a situação atual pelo contexto histórico, orientado através de processos didáticos e pedagógicos numa construção de saberes que visa a apropriação cultural, que valoriza os princípios como vida, liberdade e dignidade humana, isto é, termos essencialmente ligados aos Direitos Humanos.

Para Candau (2013) a Interculturalidade vai de encontro às expectativas anteriormente expostas, pois a mesma considera que essa perspectiva tem como características:

A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionista que não valoriza a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. [...]. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

[...] Afirma que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”. [...] A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações [...] estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 22-23).

A professora Candau defende ainda que, a perspectiva intercultural visa promover educação para admissão do outro, possibilita empatia, promove o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Que a educação nessa perspectiva realiza a intermediação cultural, enfrenta os conflitos oriundos da assimetria de poder entre os diferentes grupos e possibilita a construção de uma proposta pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Idem, p. 23).

Essa perspectiva transformadora, já está prevista, basta começar a pô-la em prática, seguindo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as diversas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que dentre outras iniciativas e objetivos preparatórios visa construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. E assim, alcançando a plena cidadania pela *práxis* educativa.

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO: Estratégias Metodológicas para Educação em e para os Direitos Humanos (Formação Complementar e Continuada)

A educação em e para os Direitos Humanos tem a necessidade de agrupar atitudes e condutas como construção do conhecimento decolonizado e aprendizagem humanizada, é preciso juntar o teórico ao prático, a ação com a reflexão, de forma que tanto o(a) professor(a) quanto aos(as) alunos(as) vivenciem ou relacionem as atividades desenvolvidas no espaço escolar com a realidade existente, no âmbito da comunidade onde a mesma se situa e/ou com as diversas partes do mundo, porém, mediante movimento comparativo e dialético. Esse movimento visa o questionamento, a afirmação ou a negação do *status quo* da sociedade a qual os (as) educandos (as) estão imersos (as).

O movimento comparativo/reflexivo pode ter como inspiração algum fato ou situação peculiar da própria comunidade interna da escola ou do local onde ela se situa, de forma que seja claramente identificada pelos atores internos do educandário. Diante da situação ou fato apresentado o(a) educador(a) relaciona tal evento como outros similares que ocorrem em outra região do Estado, do país ou do estrangeiro, ou ainda, de forma inversa, isto é, partindo de uma situação ou fato externo relacionado com a própria realidade escolar ou da comunidade.

Para materializar essas proposições, abaixo segue excerto extraído do Informe 2017/2018 da Anistia Internacional, que versa sobre discriminação praticada em alguns países europeus e asiáticos, sob a pretexto de valores tradicionais, fato análogo que ocorre no Brasil, principalmente na região sul. Observe o que se segue:

O PRETEXTO DOS "VALORES TRADICIONAIS" NO LESTE DA EUROPA E NA ÁSIA CENTRAL

Governos de todo o leste da Europa Oriental e da Ásia Central continuaram a respaldar a repressão e a discriminação, promovendo e recorrendo a uma interpretação discriminatória dos chamados "valores tradicionais". Valores que consistiam em interpretações xenófobas, misóginas e homofóbicas dos valores culturais. No Tajiquistão, esse discurso e sua aplicação foram utilizados para punir a população LGBTI por comportamento "amoral", e para impor "normas" para o código de vestimenta, a língua e a religião, voltadas, principalmente, contra mulheres e minorias religiosas, inclusive por meio de novas leis. No Cazaquistão e na Rússia, verificou-se um número crescente de processos penais e outras formas de perseguição de minorias religiosas, por razões arbitrárias e com base na legislação de "combate ao extremismo". Essa interpretação dos "valores tradicionais" atingiu uma dimensão sinistra com a tortura secreta e o assassinato de homens gays na Tchetchênia por parte de autoridades. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018, p. 54-55)

No Brasil, os Estados da região sul, devido a interculturalidade oriunda de diversos processos colonizadores que povoaram a região em momentos distintos e de forma diversa, a colonialidade do poder é expressa pelo patriarcalismo, machismo, sexismo, racismo e preconceito religioso, e ainda outras questões diversas a serem resolvidas por eles próprios. Como pode se verificar nos dois excertos da reportagem extraída do noticiário local, que se segue abaixo:

Em abril deste ano (2017), a cantora Shana Müller despertou controvérsia ao publicar um texto na internet denunciando o menosprezo à mulher na cultura regional. A jornalista e apresentadora do programa Galpão Crioulo, da RBS TV, condenou versos de clássicos como "churrasco, bom chimarrão, fandango, trago e mulher / É disso que o velho gosta, é isso que o velho quer" ou "ajoelha e chora, quanto mais eu passo o laço, muito mais ela me adora". O desabafo recebeu mais de 1,5 mil comentários nas redes sociais e ultrapassou 10 mil compartilhamentos no Facebook, comprovando ter atingido um nervo sensível do imaginário local. *Grifo do nosso*

E,

Pela exortação da masculinidade, intrínseca ao mito do "centauro dos Pampas", tornaram-se alvo de críticas pelo machismo implícito em atitudes, versos e músicas. Por entoarem com convicção o trecho do Hino Riograndense segundo o qual "povo que não tem virtude acaba por ser escravo", atraíram a antipatia do movimento negro e acusações de racismo. (GAÚCHAZH, 2017)

Ao levar essas reportagens para dentro da sala aula, para realização do movimento comparativo e dialético, os (as) educandos (as) têm a possibilidade verificar, relacionar, questionar e de se posicionar sobre tal fato ou situação, ou seja, é criada a possibilidade de

afirmar ou negar a situação factual apresentada, e dessa forma, buscar a manutenção ou a mudança da realidade existente, a qual está inserida.

Nesse intento, esta seção da pesquisa traz diversos elementos referencias teóricos-metodológicos para que se possam refletir sobre o que e como se pretende com o ensino e aprendizagem em Direitos Humanos. Todavia, não se deseja direcionar a prática educacional, mas, anseia-se ser mais uma ferramenta incentivadora da *práxis* social no âmbito escolar, ou mesmo, para a educação não formal ou extraescolar. Pretende-se assim, contribuir como proposta didática para as disciplinas inerentes as áreas das ciências humanas e sociais, desde as séries iniciais do ensino fundamental, médio ou superior, este último, como aporte para os cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogia) e/ou de formação continuada.

Para exemplificar o que se pretende em termos de ensino e aprendizagem, segue abaixo um planejamento de aula disponibilizado pela *Defensoria del Pueblo del Ecuador(DPE)*¹²¹, através de um manual de implementação de educação em Direitos Humanos, intitulado “Viva meus direitos!”¹²²(DPE, 2016):

Ex.: 1) **Processo de Ensino e Aprendizagem da Unidade:** Reconhecer elementos que constituem o enfoque de Direitos Humanos e sua Importância na prevenção da discriminação.

a) **Oficina:** Enfoque de Direitos Humanos, Interculturalidade, mobilidade humana (processos migratórios) e incapacidades (deficiências motoras e cognitivas).

Atividades:

a.1) **Desfile da Humanidade** – reconhecer a diversidade que nos rodeia e as desigualdades - Reflexão sobre um conto latino americano sobre as diferenças, que supõe uma igualdade (material e imaterial) plena da humanidade;

a.2) **Conto africano “Ubuntu”** - [...] - reconhecer a importância da diversidade intercultural e das capacidades diversas;

a.3) **Por que migram as pessoas?** - [...] - reconhecer a importância das capacidades diversas e do direito de mobilidade humana, como parte integrante do enfoque dos Direitos Humanos;

a.4) **Ponte em meu lugar** – dinâmica de grupo que visa o reconhecimento das capacidades diversas e das incapacidades. Utilizar vídeos sensibilizadores; (idem, p. 114-122).

121 A Defensoria do Povo é uma Instituição Nacional de Direitos Humanos no Equador e sua função, por ordem Constitucional, é a proteção, tutela e defesa dos direitos de todas e todos os habitantes do Equador e dos equatorianos fora do país, como Instituição Nacional alinhada aos Princípios do país, tem também a promoção dos direitos como fundamental atribuição. Disponível em < <http://www.dpe.gob.ec/>> acesso em: 23 mar.18;

122 ¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras. Disponível em <<http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>> acesso em: 23 mar.18;

A prática de ensino e aprendizagem realizada no Equador é exemplificação que interculturalidade é consequência direta da miscigenação criada pelo processo colonizador e pelas diversas migrações.

Neste contexto, destaca-se que todos os povos tem cultura, que esta é um processo histórico-social, rico em conhecimento, informações e tecnologias, com origem nas mais diversas atividades ligadas ao trabalho, à espiritualidade, às artes, à alimentação e outros, que de forma empírica tiveram seus métodos validados nas experiências da vida, e estas são a base de diversos conhecimentos científicos e tecnológicos atuais, como exemplo, na agricultura o plantio de determinadas culturas está relacionado diretamente à fase lunar ou às estações climáticas. “O fundamento da ecologia dos saberes é que não há ignorância ou conhecimento universal; toda ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo conhecimento é um triunfo de uma ignorância em particular” (SANTOS, 2011a, p. 35-36). *Tradução própria*

Outro trabalho a ser citado é o realizado na Escola Estadual Marechal Rondon, situada na área da Tríplice Fronteira Internacional de Brasil, Colômbia e Peru, no município de Tabatinga/AM em que pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas.¹²³ A população que vive em área de fronteira tem a oportunidade de conviver com uma diversidade cultural de grande significado enquanto troca humana. Isso significa que crianças, jovens e adultos têm acesso a expressões artísticas, linguísticas, lúdicas, dentre outras diferentes do seu cotidiano doméstico. É a oportunidade de se aprender a conviver com costumes e modos de ser e de pensar diferentes, haja vista cada sociedade ter sua forma singular de se expressar, e que a faz da forma e do modo que melhor haja identidade (SILVA, 2011).

Numa área de fronteira como essa, é grande o número de “estrangeiros” nas escolas brasileiras, por isso torna-se necessário reconhecer a diversidade dos universos culturais deste coletivo educativo no âmbito das práticas cognitivas. Quando não existe tal reconhecimento, o risco do fracasso escolar e exclusão pode ser uma consequência desastrosa. Principalmente, porque não são trabalhados e levados em consideração a diversidade como idioma, etnia, cor, raça entre outros, e até mesmo, dificuldades de aprendizagem causadas por currículos diferenciados.

Na esteira do ensino e da aprendizagem humanizadora segue propostas de projeto extracurricular a ser implementado em escola de educação básica:

123 Para Candau (2006), pensar o ensino sob a ótica intercultural é pensar a respeito da diversidade e das identidades culturais de seus sujeitos. Uma ação educativa multicultural caminha em defesa de práticas pedagógicas que levem em conta a heterogeneidade e a diversidade cultural de seus alunos, trazendo as vozes dos sujeitos e suas identidades culturais para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Título da Proposta: PROJETO ALUNO/A COLABORADOR/A

Justificativa do título: criar a possibilidade do/a aluno/a participar de forma efetiva da construção do conhecimento pessoal e de outrem é atribuir-lhe responsabilidade e valorização. Fato esse, que proporcionar a empatia com o trabalho docente e áreas correlatas, percebendo a responsabilidade do/a educador/a e demais profissionais da educação, consequentemente, valorizando-os.

Objetivo: Despertar a consciência social (humanizar) pela *práxis* dentro e fora do ambiente escolar; proporcionar atividades extraclasse aos educandos/as em horário diverso ao período de aulas, preenchendo lacunas de tempo ociosos no dia a dia das crianças e adolescente, em contrapartida, ajudando na formação integral.

Público-Alvo: Em um primeiro momento alunos (as) do ensino médio, logo em seguida alunos do ensino fundamental ou conforme convir a necessidade do estabelecimento de ensino.

Desenvolvimento: Os (as) professores (as) e a pedagoga ou equipe pedagógica realizarão ações de identificar alunos (as) que têm dificuldade em determinadas disciplinas e/ou voluntários e irão estimulá-los a participarem como colaborador nas séries iniciais, exemplo, de 6º ao 9º ano, o aluno terá a oportunidade de ajudar aos outros alunos das séries iniciais a entender as matérias que os professores estão lecionando no decorrer da aula.

Objetivos imediatos: A ideia norteadora do projeto é que o aluno colaborador estará estudando novamente as disciplinas das séries anteriores e consequentemente estará se autoajudando; valorizando o trabalho do professor, a atividade de ensino, talvez despertando gosto pela profissão, e ainda, será mais um auxiliador na sala de aula, apoiando diretamente o professor no que for necessário.

Objetivo intermediário: Estimular os alunos a terem prazer de estudar, auxiliando no aprendizado de outros, “ensinando”. É provado que quem ensina aprende mais.

Justificativa: Estimular Professores e Alunos ao ensino e aprendizagem; Desenvolver práticas humanizadoras no âmbito escolar e na sociedade; Criar opções de atividades educacionais para alunos que não possuem atividades extracurriculares; Proporcionar prazer em ajudar e despertar vocação e estímulo para profissões desvalorizadas pela classe dominante.

Observações:

- Importante que esse projeto seja planejado de forma que todos os alunos possam participar em todas as disciplinas e que todas essas possam ter um colaborador;
- As regras de conduta devem ser combinadas previamente, para que o(a) aluno(a) possa ter uma orientação adequada, evitando possíveis desgastes futuros por parte dos(as)

participantes. Essas regras, “código de ética”, devem ser pensadas e discutidas, efetivamente, pelos professores e alunos, só assim, elas serão respeitadas.

- O projeto Aluno Colaborador pode ser estendido para outras áreas da escola, tais como biblioteca, secretaria, organização e limpeza entre outras;

Exemplos Interessantes (ação/reflexão):

- 1) Os colaboradores da organização e limpeza: formam-se grupos de 3 a 4 rapazes e 3 a 4 moças que em horário diferente do seu turno. “Estes se preparam para a atividade com roupas de sair ou roupas extravagantes ou roupas de épocas entre outras”. Durante o intervalo, eles ficam em pontos estratégicos do pátio, caso eles vejam lixo sendo jogado ao chão, um deles se destaca até o local, apanha o “papel ou outro” do chão e joga na lixeira, sem comentar ou fazer gesto, volta para o grupo dele e conversa normalmente. Ao final do intervalo, a diretora ou pedagoga reúne todos os alunos, e rapidamente, fala da importância de se manter um ambiente limpo e saudável, apresentam e agradece aos colaboradores. Objetivos a serem alcançados nesta prática, valorização dos profissionais da manutenção, reforço de hábitos e comportamentos saudáveis, o empoderamento dos alunos colaboradores, pois se tornam referências positivas; Empoderamento (valorização) do pessoal da manutenção da escola, que poderão destinar seu tempo para atividades mais complexas.

2) Exemplo de atividade: **AÇÃO/REFLEXÃO NA RUA**

METODOLOGIA: planejar com os alunos colaboradores a fazerem atividades internas e externas. Buscar as respostas para seguintes questões: O que? Qual objetivo? Como? Quando? Quem participa? Qual material será utilizado?

Respostas possíveis num projeto:

O que? Gentileza no trânsito; **Qual (ais) objetivo (s)?** Paz no Trânsito e Cidadania Ativa; **Como?** Agradecer através de gesto e de palavras escritas em cartaz; **Quando?** No retorno para casa (uma vez por semana no mês de maio); **Quem participa?** Os alunos que retornam a pé para suas residências e um (a) professor (a) ou responsável (eis) voluntário (s); **Qual material será utilizado?** Cartazes (cartolina ou outro), pincel atômico (cores variadas), megafone (não obrigatório).

Desenvolvimento da atividade: Quando os (as) alunos (as) estiverem indo para casa, irão fazer pequenos grupos e ao atravessarem a rua, na faixa de pedestres, eles (as)

abrem cartazes agradecendo aos (as) motoristas, por terem parado para eles (as) passarem. É uma forma de gentileza, fazendo com que os (as) motoristas que param, sintam prazer de fazer esse tipo de conduta, estimulando a cidadania no trânsito, será estímulo para comportamentos adequados à prática cultural do bem viver na sociedade. É um retorno positivo para cidade que vem buscando ser educada no trânsito, é apoiando boas atitudes que faz com que as pessoas despertam para também comportamentos educados.

Encerramento do projeto:

Ao final do ano os alunos ganham um certificado referente ao projeto, junto deste um histórico das atividades que participou; sendo assim, uma referência para vida dos mesmos, bem como, um empoderamento (valorização) de toda escola.

Uma das consequências imediatas é os(as) alunos(as) entender que o conhecimento também pode ser adquirido via prática social¹²⁴. E as consequências mediatas, tornar alunos(as) participativos(as) e interessados(as) no apoio aos docentes, possibilitando uma relação mais humanizada entre os (as) alunos (as) e os diversos profissionais da escola.

Título da Proposta: CINE CONHE (SER) - A Vida na Telinha

Justificativa do título: O título faz uma abordagem chamativa no “erro” de grafia, porém, tem a intenção de propor através do cinema (artes visuais) a construção de conhecimento sobre o SER humano. Este conhecimento não visa preparação para TER, mas o SER. Dessa forma, se torna um movimento contra-hegemônico ao capitalismo que prega a necessidade do TER¹²⁵.

Objetivos: Desenvolver o senso crítico, a sensibilidade e humanização.

Público-Alvo: Na educação formal, alunos(as) do ensino médio; do ensino superior (graduação e extensão); Na educação não-formal, voluntários da comunidade que desejam realizar trabalhos humanizadores através da arte cenográfica.

Desenvolvimento: Os (as) professores(as) e a pedagoga ou equipe pedagógica irão propor aos alunos(as) a realizarem filmes (curtas metragens) que não excedam 30 minutos. Os curtas

124 A aprendizagem é o conhecimento exteriorizado na prática, o ser humano demonstra que aprendeu quando o conhecimento realiza a mudança comportamental.

125 Nesse trabalho o sentido da palavra TER (em caixa alta) está ligado a educação para formação técnico-profissional para aquisição do capital de subsistência; já a palavra SER (em caixa alta), nesta proposta, expressa o sentido da educação voltada para formação humana na sua totalidade, isto é, proporcionar ao futuro cidadão a compreensão de que por trás de um profissional há um ser humano e todas as suas características.

devem ter o propósito de expor, divulgar, demonstrar, exhibir fato ou situações que se relacionam com a realidade local onde se situa a instituição de ensino. A temática pode ser variada, todavia, os filmes precisam ter uma questão central, tal como, ecologia, economia, trabalho, direitos individuais ou coletivos entre outras questões. Necessário é a participação do professor (a) orientador (a) para explicar aos alunos questões ligadas à ética e os direitos ligados à imagem e personalidade, visando evitar problemas posteriores. Os curtas metragens serão de apenas 30 minutos, para que possam ser exibidos e discutidos pelos assistentes em um tempo máximo de dois tempos de aula;

Objetivos imediatos: A ideia norteadora do projeto é que os(as) aluno(as) participantes possam demonstrar através do filme a sua ótica sobre a realidade existente na sua comunidade e saber o que os demais pensam sobre a mesma questão apresentada no curta metragem. Sensibilização; Humanização; Pensamento Crítico; Empatia; e Alteridade.

Objetivo intermediário: Estimular os alunos a terem prazer de estudar; de realizarem trabalhos em grupos; despertarem interesses em profissões não tão tradicionais, tais como, jornalismo, artes cênicas, dramaturgia, fotografia, cineasta, artes visuais entre outras.

Justificativa: A escola tem se transformado num ambiente de competição, onde os atores internos têm sobrevivido a diversos ataques e violências de diversos matizes, desestimulando a todos (as), conseqüentemente, causando evasão e reprovação por parte dos(as) estudantes e problemas psicológicos e abandono da profissão por parte dos professores. Daí a necessidade de estimular professores (as) e alunos (as) a um bom ambiente de ensino e aprendizagem por métodos diferenciados; desenvolver estímulos que façam os(as) estudantes e os profissionais da educação a terem prazer de frequentarem a escola; criar opções de atividades educacionais extracurriculares que apoiem o ensino e aprendizagem curricular.

Observações:

- As normas de conduta devem ser combinadas previamente, como um “código de ética”, as regras devem ser pensadas e discutidas, efetivamente, pelos professores e alunos, só assim, elas conseguem ser respeitadas. A finalidade é o(a) estudante possa ter orientação adequada, evitando possíveis desgastes por parte dos alunos, bem como, pela escola e corpo docente;

Encerramento do projeto:

Ao final de determinado período poderá ser realizada mostra de cinema, onde será convidada a comunidade alvo das filmagens realizadas, proporcionando momento de

confraternização e aprendizagem; Os (as) estudantes ganharão certificados referente ao projeto. Tornando marcante essa etapa na vida dos (as) alunos (as), da escola e da comunidade.

Outras consequências é a possibilidade dos (as) professores (as) atribuírem ponto (s) extra (s), onde o (a) aluno (a) possa utilizar em seu benefício, na disciplina que mais estiver precisando ou naquela que lhe conviesse, sob a justificativa que o conhecimento também pode ser adquirido por outros métodos de aprendizagem.

Título da Proposta: AS DIFERENÇAS E SUAS VIRTUDES

Justificativa do título: O próprio título se justifica, contudo, é mostrar de forma lúdica e concreta que as diferenças existem e são necessárias para harmonia do todo.

Objetivos: possibilitar aos alunos o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças. Desenvolver a sensibilização, humanização, pensamento crítico e empatia.

Público-Alvo: alunos (as) das séries iniciais do ensino fundamental

Desenvolvimento: Os (as) professores (as) e a pedagoga ou equipe pedagógica irão apresentar aos (as) alunos (as) os variados tipos ou espécies de uma determinada fruta, tal como, a tangerina, que entre outras espécies, as mais conhecidas são: ponkan, mexerica e bergamota, morgote. Ainda outro exemplo de fruta, a maçã possui muitas outras espécies, sendo as mais conhecidas: gala, argentina, verde e fuji. Vão fazer uma sessão de degustação com as crianças, destacando as diversas características e qualidades das frutas, iniciando pelas aparentes, numa sequência lógica, explicitando a cor, tamanho, forma e cheiro, após abrir ou cortar as frutas continuem explorando as mesmas características, pois algumas delas podem se acentuar, exemplo do cheiro e da aparência da tangerina, ou mesmo, atenuar a diferença pela aparência interna das maçãs. Ao consumir as frutas é importante destacar os sabores e consequentemente, as preferências que passaram a ser evidenciadas por todos (as), neste momento, ressalta a importância de falar das qualidades nutritiva e culinária de cada tipo de fruta, tais quais, vitaminas e minerais que auxiliam à boa saúde; e na culinária, a variedades que são melhores para comer diretamente, fazer suco, confeccionar pratos, tortas, doces e outros. Após esses momentos, relacionar com as diversas etnias (tipos) de seres humanos, suas características externas, costumes, expressões culturais, suas origens, buscar evidenciar no próprio grupo as diferenças aparentes, porém ressaltar, que somos da mesma espécie ou raça humana, que nas qualidades e virtudes ora se assemelham, ora se diferenciam, mas todas essas diferenças são importantes na formação do todo. Destacar que o respeito e a valorização da diferença são segredos ou a chave para convivemos em paz e felizes, isto é, a prática cultural do Bem-Viver.

Objetivo intermediário: Estimular os alunos a terem prazer de estudar; estimular o consumo de alimentos saudáveis que proporcionam uma boa saúde e qualidade de vida; curiosidade para conhecer os alimentos que consomem;

Justificativa: A escola é um espaço privilegiado, onde há o convívio das diferenças, porém, nem sempre pacíficas. Onde são reproduzidas as diversas violências existentes na sociedade. Sendo assim, a necessidade de proporcionar estímulos para transformar esse ambiente num local de compreensão, entendimento e empatia para com as diferenças, visando à formação de cidadãos ativos humanizados, que respeitem a dignidade e a liberdade do outro, na busca do paradigma da Paz e do Bem viver.

Observações:

- Antes de realizar a prática, é importante fazer uma entrevista com os responsáveis, pode ser via questionário/formulário, sobre os hábitos alimentares dos educandos, para saber se há alguma restrição alimentar, evitando problemas decorrente do consumo dos alimentos.
- Não é obrigatório, mas é muito interessante o apoio do (a) Nutricionista.

Encerramento do projeto:

Ao final de determinado período poderá ser realizada uma grande confraternização, com o apoio dos pais e dos profissionais da cozinha, onde serão ofertados um banquete com diversas frutas e as diversas alimentações preparadas a partir das frutas em natura. Nesse momento, a diretora ou pedagoga realiza uma pequena palestra falando sobre o projeto e ressaltando e valorizando as diferenças que compõem o universo escolar e da comunidade.

Outras possibilidades de projetos na Educação Básica:

- a. Peças teatrais (esquetes) valorizando as diferenças (raças, etnias, religiões, gêneros e outras); Empoderando as “minorias”; valorização das mulheres; valorização das atividades profissionais discriminadas por preconceitos;
- b. Mostras de artes e artesanato valorizando o meio ambiente, bem como, a sua preservação;

Com o intuito de propor essas práticas educacionais diferenciadas, foram inspiração e referências as seguintes obras: “Sou Criança: tenho direitos” (CANDAU, Vera Maria et al, 2010); “¡VIVO MIS DERECHOS!” (Defensoria do Pública do Equador, 2016); e Direitos

Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos - sugestões para o professor (MUSSI, V.P.L.; CALARGE, C.F.C.; GUTIERREZ, J. P. (Orgs.), 2013). O que fornece embasamento prático, teórico e científico às propostas aqui realizadas.

4.2 MÍDIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A Abordagem em Direitos Humanos e Cidadania

A educação em Direitos Humanos da mesma forma que as diversas áreas do conhecimento humanos, necessitam de metodologias e meios didáticos para que sejam utilizados como ferramentas para o ensino e a aprendizagem. A terminologia “ferramenta” é muito apropriada nesse sentido pois, se o profissional utilizar a ferramenta adequada, é muito possível que ele consiga realizar o trabalho que deseja, e ainda, de forma eficiente.

O/A profissional nesse caso é o/a professor/a que diante das diversas temáticas que existem inerentes aos Direitos Humanos, apresentam-se variadas possibilidades de abordagem. Como quase todas as atividades didáticas, as aulas carecem de empenho e criatividade desse/a profissional para que o estudo em e para os Direitos Humanos seja algo que sensibilize, estimule e satisfaça as necessidades e anseios que se tem dessa prática social.

No que tange a atividade docente na contemporaneidade o MEC tem se preocupado e inclusive se posicionou nesse sentido:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou¹²⁶, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam (BRASIL, 2013, p. 59).

126 Diante da alegação de falta de preparação específica é que o Plano de Educação em Direitos Humanos prevê a formação complementar e a continuada, podendo ser por cursos de extensão ou pós-graduação. Ver: PNEDH nas linhas gerais de ação – formação e capacitação de profissionais, especificamente nos itens “a” e “b” (BRASIL, 2007, p. 29).

As temáticas inerentes aos Direitos Humanos não é algo que se possa considerar difícil de se realizar, pois estão diretamente ligada à práxis social, a vida cotidiana, sendo esta, o próprio campo de estudo, de pesquisa e que fornecerá todo material de apoio para ser aplicado nas aulas, que podem ser ministradas nas salas de aula, mas também precisam extravasar as paredes das salas de aula e até os muros da escola.

Os meios de comunicações é um aliado na atividade educacional, pois ajudam na produção, difusão e na avaliação das informações que são destinadas ao público alvo. O produto realizado pelos meios de comunicação é a mídia, sendo que esta pode se apresentar de diversas formas. O próprio PNEDH expõe sobre a atividade dos meios de comunicações e suas possibilidades, de forma didática, observe:

Diferentes mídias são por eles empregadas: revistas, jornais, boletins e outras publicações impressas, meios audiovisuais, tais como televisão, cinema, vídeo, rádio, outdoors, mídia computadorizada on-line, mídia interativa, dentre outras. Todo esse aparato de comunicação tem como objetivo a transmissão de informação, opinião, publicidade, propaganda e entretenimento. É um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes (BRASIL, 2007, p. 53).

Da citação acima, ainda se destaca a informação que as mídias são espaços políticos, é através dela que se forma a opinião pública, que podem ser utilizadas para conscientizar ou alienar consciências, depende de quem as controlam, e mais, com certeza é através das mídias que são produzidos estímulos que influenciam diretamente no comportamento humano, atribuindo valores, ensejando crenças e promovendo atitudes.

Ainda nessa lógica sobre a utilização das mídias e tecnologias da comunicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, traz a seguinte informação:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p. 25).

A partir do entendimento construído sobre as mídias, suas capacidades e possibilidades, atribui-se ainda mais importância a utilização dessa ferramenta na atividade educacional, para

que sejam atingidas as metas da educação em e para os Direitos Humanos, previstas no PNEDH e a diretrizes nacionais para educação.

Seguem abaixo alguns links de acesso a mídias de apoio para a educação em e para Direitos Humanos, que abordam as diversidades culturais e sociais na interculturalidade brasileira:

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Página da web organizada pela Universidade Federal da Paraíba que fornecer informações para desenvolvimento da cultura e da educação em Direitos Humanos. Disponibiliza material como ebooks/livros em arquivo PDF, dessa forma possibilitando uma democratização do acesso aos conteúdos acadêmicos, de grande relevância dentro da educação e dos direitos humanos. Dentre outros destacam-se as seguintes publicações: “Direitos Humanos – Capacitação de Educadores – volumes 1 e 2”; “Educação em Direitos Humanos – Fundamentos Teórico-Metodológico”; e “O ECA¹²⁷ na escola – volumes 1 a 4”. O NCDH disponibiliza ainda, neste link específico <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page_id=9> a capacitação completa para educadores, através de vídeos, apresentações, propostas de atividades e dinâmicas, com temas que vão desde a diversidade étnica até diversidade de gênero, passando pela diversidade geracional entre outros temas ligados aos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

“UMA VISTA AO MUSEU AFRO BRASIL”

É um caderno organizado conforme a exposição existente no Museu Afro Brasil, localizado no parque Ibirapuera em São Paulo, as histórias e narrativas são referentes ao acervo que é uma coleção do escultor e colecionador Emanuel Alves de Araújo. As obras destacam a relevância do povo negro afrodescendente para sociedade brasileira, através das memórias e imagens, os sofrimentos, as conquistas, as competências, bem como, o orgulho da população negra que integra a nação brasileira, são representados. O caderno é a oportunidade de conhecimento da história e da cultura afro-brasileira, para aqueles/as que não tem a oportunidade de conhecer o museu, fisicamente, ou que gostaria de ter um registro visual das obras integrantes do espaço histórico-cultural. Servindo ainda, de apoio didático para aulas de valorização da cultura negra. Indo de encontro aos objetivos da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História

127 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:
<<http://www.museuafrobrasil.org.br/visite/planeje-sua-visita/como-chegar-ao-museu>>
Acesso em: 04 jan. 2019.

MUSEU AFRO-DIGITAL DA MEMÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Página da web organizada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) destinada a disponibilização e intercâmbios de materiais digitais que se referem ao povo Afro-Brasileiros, partindo do contexto baiano. Possui coleções históricas e contemporâneas sobre a história e cultura negra, exposições, livros e periódicos sobre a diversidade cultural e social inerente a população afrodescendente. Disponível em: <<https://arquivoafro.ufba.br/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Página administrada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coloca à disposição material didático sobre a cultura, história, literatura e religião de matiz africana. Dentre outros materiais destacam-se as seguintes publicações: coleção Sempre Negro que são dois livros intitulados “Educação, Cultura e Literatura Afro-brasileira” e “Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa” e aos Cadernos Sempre Negro, outros dois livros intitulados “O Candomblé e o Lúdico” e “Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito dos Homens Pretos – práxis de africanidade”. Nesse site há também um acervo em homenagem ao professor Milton Santos (1926-2001), personalidade acadêmica e política que se destacou no Brasil e no mundo, pelos trabalhos científicos. Disponível em: <<http://www.neab.uerj.br/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

A COR DA CULTURA

É um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira. Disponibiliza um Kit com 6 (seis) livros digitais intitulados, “Modos de Ver; Modos de Sentir; Modos de Interagir; Modos de Fazer, Modos de Brincar; e Memória das Palavras”. Em uma das janelas do site chamada Programa, possui um link chamado “Livro Animados” que dá acesso a jogos, animações, papel de parede e vídeos infantis, todos preparados didaticamente numa pedagogia intercultural. Há ainda, uma página interativa com diversos vídeos, denominada “Heróis de todo Mundo”, que são de personalidades brasileira negras e mestiças, interpretados por atores. Dentre outros heróis foram interpretados: “Aleijadinho; Auta de Souza; Chiquinha Gonzada,

Luiz Gama; Ana das Carrancas; João Candido; Juliano Moreira e outros”. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>> Acesso em: 05 jan. 2019.

HISTÓRIA E CULTURA GUARANI

Esta página da web se propõe a servir como ferramenta didática à educadores/as e estudantes, visando a divulgação dos saberes sobre territorialidade, experiências políticas, práticas artesanais e educação dos povos Guarani, principalmente o subgrupo Guarani Mbya. Os Vídeos versam sobre territorialidade, artesanato e educação Guarani. No site tem um link denominado “Rede” que acessa um mapa interativo, com símbolos interligados, ao clicar nos símbolos acessa-se vídeos com histórias narradas por representantes guaranis a partir da cosmovisão de seu povo sobre diversos temas, falando em língua nativa com legendas em português. Outros link chamado “Biblioteca e materiais” disponibiliza vídeos, fotos, mapas, documentos com dados e números diversos sobre a cultura, história e modo de vida das etnias guaranis (Guarani Mbya, Kaiowá e Ñandeva), músicas tradicionais, acesso a outros sites (rede sobre assuntos indígenas), uma diversidade de informação que serve de referencial para pesquisas escolares e acadêmicas. Disponível em: <<http://historiaeculturaguarani.org/>> acesso em: 05 jan. 2019.

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Página na web que tem a proposta de proporcionar formação continuada para professores indígenas das etnias de dois Territórios Etnoeducacionais, Povos do Pantanal e Cone Sul. Tem o apoio pedagógico e técnico de três instituições de ensino superior (UFMS, UFGD, UEMS e UCDB). Há um vasto conteúdo, desde materiais didáticos, músicas, fotos, vídeos até teses de doutorado, principalmente ligados as etnias Terena e Kaiowá. Disponível em <<https://www.saberesindigenasnaescola.org/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

NÚCLEOS DE IDENTIDADES DE GÊNERO E SUBJETIVIDADES

É um grupo acadêmico da Universidade Federal de Santa Catarina que desenvolve pesquisas sobre gênero, violências e sexualidades. Na sua página da web disponibiliza diversas pesquisas e materiais que possibilitam aos educadores se prepararem para os temas ligados a diversidade de gênero e aos temas relacionados. Os materiais que se seguem, são amostras que estão à disposição no site: “Caminhos Feministas no Brasil: teorias e movimentos sociais”; “Sexualidades, juventude e representações docentes: Uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina”; Cadernos NIGS – “Parentesco e Parentalidades de

Travestis em Florianópolis”; Ainda disponibilizam vídeos com questões polêmicas a serem pensadas e debatidas na educação, a exemplo pode se citar: “comportamento” feminino e a culpabilidade em relação ao estupro”. Disponível em: <<http://nigs.ufsc.br/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO – PAGU

É vinculado a Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) – possui trabalho interdisciplinar de estudo e pesquisa com teorias feministas e de gênero. Disponibiliza em seu sítio na internet diversas publicações que possibilita o conhecimento, a sensibilidade com a causa e a devida preparação para abordagem aos temas específicos a diversidade e a dignidade de gênero e sexual. Como exemplo do trabalho realizado pelo grupo pode se citar as seguintes publicações: “Cadernos Pagu” (on line, quadrimestral e interdisciplinar) e a "Coleção Encontros" que publica resultados de eventos nacionais e internacionais organizados pelo Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. Disponível em: <<https://www.pagu.unicamp.br/>> Acesso em: 05 jan. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADE

É uma organização não-governamental que desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. Possui parceria com o MEC e a Universidade Federal de São Carlos/SP num programa de Educação Infantil e disponibiliza em sua página da web diversos materiais didáticos e curso de formação de educadores/as. Dentre as mídias disponíveis se pode citar: Vídeos educativos – “Ilya e o fogo; Pajerama; I love my hair; e Ecos da liberdade”; O curso consiste de 14 (quatorze) vídeos com práticas educacionais que visam estimular através de exemplos práticos atividades voltadas para educação humanizada. Pode-se citar dois vídeos para exemplificar: “Educando crianças pequenas para diversidade” e “Quebrando Tabus: Gênero, Sexualidade e Raça na Escola”. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/programas/educacao>> Acesso em: 05 jan. 2019.

“O RESPEITO AO SER HUMANO EM SUAS DIFERENÇAS, SEM PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO”

É uma proposta pedagógica interdisciplinar que visa apoiar a prática de ensino aos professores/as do ensino médio. São diversas propostas de atividades que abordam desde discriminação sobre identidade de gênero até as discriminações étnico-raciais. Disponível em

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/514-2.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2019.

“VIVA AS DIFERENÇAS”

O Ministério Público Federal tem como uma das suas atribuições representar as minorias e grupos em estado de vulnerabilidade social, cultural e ambiental, dentre eles, indígenas, quilombolas, mulheres, idosos, pessoas com deficiências e o meio ambiente. O MPF atua de forma preventiva e repressiva, sendo assim, mantém um link denominado “turminha” que visa atuar de forma educativa, principalmente, para atingir aos estudantes da educação básica, ou seja, o futuro cidadão ativo. Está disponibilizado jogos interativos, multimídias (vídeos, cartilhas e animações) que abordam diversos temas ligados aos Direitos Fundamentais Humanos (individuais, coletivos e difusos). Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/viva-a-diferenca>> Acesso em: 05 jan. 2019.

¡VIVO MIS DERECHOS!

É um manual de implementação para facilitadores e facilitadoras, disponibilizado pela Defensoria do Pública do Equador, que aborda os temas sobre a diversidade cultural e social existente no Equador (sociedade colonizada pelo europeu, formado por povos originários indígenas e negros da diáspora africana) que é similar a do Brasil. As Questões inerentes ao Direitos Humanos, está desde a parte teórica até a propositura de atividades didáticas. Disponível em: <<http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Esses links relacionados nesta seção da pesquisa são a materialização do que foi dito, no sentido de que há reais possibilidades de implementar os temas referentes aos Direitos Humanos, às diversidades e as diferenças, a partir de materiais disponibilizados democraticamente em mídias (sites interativos, manuais, livros e outros), que podem servir de apoio a prática do ensino e da aprendizagem de forma transdisciplinar e interdisciplinar. Dessa forma atingindo as metas previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SUL DO BRASIL: Possibilidades para a Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um movimento que tem sua origem em um dos momentos mais conturbados da história da sociedade mundial, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pois foi nessa declaração que se positivou diversos direitos que são as metas a serem alcançadas pelo PNEDH. Pois, no preâmbulo da DUDH/1948, logo após as considerações está escrito:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional [...] (DUDH, 1948)

Nesse intento de implementar a cultura dos Direitos Humanos via educação, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, foi realizada a Declaração e o Programa de Ação de Viena, onde o Brasil é um dos signatários. Conforme descreve o Professor Amós Nascimento (2013),

[...] a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena em 1993, a partir da qual as Nações Unidas declararam 1995-2004 como a “Década para Educação em Direitos Humanos”. Essa conferência não somente reafirmou a importância dos Direitos Humanos, mas também levou ao questionamento do pretensão universalismo dos valores europeus e sua imposição por sobre outras culturas. Desde de então, vê-se o processo de contextualização dos Direitos Humanos e a valorização de distintas culturas e histórias. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) lançado no Brasil é parte desse processo (NASCIMENTO in: GUTIERREZ; URQUIZA, 2013, p. 14-15).

Na Declaração de 1993 ficou balizada as ações que seriam desempenhadas pelos Estados signatários visando a implementação da educação em Direitos Humanos. Observe os dois artigos que se segue:

33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, [...] de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. [...] ênfatiza a importância de incorporar a questão dos Direitos Humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o

desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito da Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre Direitos Humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e Internacional [...]; e

79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal (ONU, 1993). *Grifos nosso*

Os dois artigos citados anteriormente, extraídos da Declaração de 1993, dentre outros, são a base para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil, que começou a sua preparação em 2003¹²⁸, depois de diversas reuniões visando o aprimoramento do plano e das metas a serem alcançadas foi concluído em 2006, por uma equipe de especialistas¹²⁹ sob a tutela do MEC na gestão do Ministro Fernando Haddad, sendo o PNEDH sancionado em 2007 pelo Presidente Lula da Silva.

Em 13 de Abril de 2015, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná aprovou o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH/PR). Ou seja, após 8 (oito) anos da aprovação do Plano Nacional o estado do Paraná aprova o seu. Esse lapso temporal, essa lacuna entre o que o governo federal busca para a educação nacional e o como é tratado pelos estados e municípios é que se verifica a situação da educação no Brasil, principalmente, quando essa educação é alvo de avaliações a nível federal ou internacional, tais como os índices do IDEB, ENEM, ENAD e Prova Brasil do sistema de Avaliação Educacional do Brasil (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). E pior, no que tange aos Direitos Humanos no âmbito educacional o que se tem reproduzido são as mais diversas violências, desde as simbólicas até as agressões físicas, conforme dados da Anistia Internacional (2017/2018).

“Quando mais se falou em Direitos Humanos no interior da escola, menos a escola foi humanista, e quando menos se falou em Direitos Humanos, mais a escola esteve articulada com

128 Primeiro ano do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva

129 equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO (BRASIL 2007, p. 12).

a construção de uma educação humanizada, parafraseando o professor Demerval Saviani (2012) quando se referia a democracia na obra “Escola e Democracia”.

O que se pode perceber, no que se refere à aplicabilidade do PNEDH nos Estados da região sul, é uma resistência, que pode ser por motivos políticos e/ou partidários. Pois, os Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul não possuem Planos Estaduais para Educação em Direitos Humanos, embora, possuam diversas ações institucionais voltadas a promoção ao respeito e valores ligados as diversidades culturais e sociais. Nas páginas da web, as secretarias estaduais de educação promovem cursos EAD e disponibilizam mídias (livros digitais, apresentações e vídeos) que versam sobre assuntos ligados diretamente aos Direitos Humanos.

Observe algumas ações disponibilizadas na internet pelos órgãos de educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente:

EDUCADORES SÃO ESTIMULADOS A AMPLIAR ATIVIDADES SOBRE DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS - Com o objetivo de contribuir para qualificação pedagógica dos educadores, debater assuntos relativos ao contexto social dos alunos e refletir sobre a importância do fortalecimento da execução de práticas que estimulem a criatividade, a democracia e a educação para os direitos humanos, a Secretaria Estadual de Educação promoveu, nesta quinta-feira (22), o Seminário “Escola, Democracia e Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos”. [...] A secretária-adjunta estadual de Educação, Iara Wortmann, destacou que para fazer o debate sobre Democracia e os Direitos Humanos, nas escolas, é necessário estar atento aos fundamentos da Constituição Federal de 1988. [...] “O evento buscou sensibilizar os profissionais que trabalham na EJA e incentivar que os temas relacionados à Democracia e Direitos Humanos sejam trabalhados em sala de aula” [...] ENTIDADES PARCEIRAS: Ordem dos Advogados do Brasil do Estado do Rio Grande do Sul (OAB-RS), Coordenadoria Estadual da Diversidade Sexual da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos (SDSTJDH), Coordenadoria de Políticas Públicas de Diversidade Sexual e de Gênero da Prefeitura de Porto Alegre, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Grupo Mães pela Diversidade e Defensoria Pública. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/entidades-debatem-democracia-e-direitos-humanos-nas-escolas>> acesso em 06 jan. 2019.

Nessa informação acima, verifica-se que o órgão gestor da educação do Rio Grande do Sul está alinhado com a proposta da Educação em Direitos Humanos, entretanto, quando cita a referência legislativa sobre o assunto que é tão peculiar, não se refere à legislação que atinente ao tema, que é o PNEDH e as Diretrizes Nacionais, as quais possuem mais pertinência temática e orientaria os planejamentos e as ações escolares, visando uma maior eficiência na atividade

educacional. Percebe-se ainda, que coadunando a ideia de construção participativa, diversos órgão externo a educação, mas com pertinência temática, participaram do evento.

Abaixo segue duas atividades que demonstram a preocupação com a educação em e para os Direitos Humanos, por parte do gestor estadual gaúcho:

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RS – [...] A proposta pedagógica que norteia a construção de Regimentos Escolares e Planos de Estudos foi elaborada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação a partir das áreas do conhecimento, que são: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>> Acesso em: 06 jan. 2019; e

PORTO ALEGRE GANHA PRIMEIRA TURMA DE COMUNIDADE INDÍGENA FORMADA NO ENSINO MÉDIO - Alunos da Escola Estadual Anhetengua são os primeiros de uma comunidade indígena de Porto Alegre a concluírem o Ensino Médio. A formatura ocorreu na sexta-feira e emocionou professores da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e membros da comunidade Guarani nas imediações da escola, no bairro Lomba do Pinheiro. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/porto-alegre-ganha-primeira-turma-de-comunidade-indigena-formada-no-ensino-medio>> Acesso em: 06 jan. 2019.

As citações anteriores mostram ações estatais que visam a implementação de disciplinas ligadas a educação em Direitos Humanos no currículo escolar e a diversidade etnicorracial, no caso específico, a educação intercultural indígena.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em sua página da web tem uma retórica que coaduna diretamente com a legislação nacional sobre a Educação em e para os Direitos Humanos e se alinha a uma teoria intercultural crítica, numa perspectiva decolonizadora, porém, não faz menção ao PNEDH e diretrizes nacionais pertinentes. Observe logo abaixo, no extrato retirado na internet da página da secretaria no link “DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS”.

Uma das marcas expressivas da diversidade cultural brasileira encontra-se no campo religioso, onde (con)vivem inúmeras crenças e tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e semita. Essa diversidade religiosa historicamente constituída por interações, imposições e hibridismos, constitui uma riqueza ímpar nas diversas culturas presentes em nosso país. Mas, ao mesmo tempo, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos, que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do outro e anulação das diferenças.

Um dos caminhos é buscar construir perspectivas e práticas pedagógicas e sociais que, de forma interdisciplinar e intercultural, tomem por princípio a alteridade, extirpando lógicas, epistemologias e valores que legitimam processos de exclusões, desigualdades e “genocídios culturais”, trazendo a

novidade que se (re)vela nos valores ético-culturais da diversidade. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6611-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>> Acesso em: 07 jan. 2019.

O órgão gestor catarinense visando orientar o ensino e aprendizagem nesse sentido disponibiliza mídias¹³⁰ como livros digitais¹³¹, vídeos, fotos e apresentações, possibilitando também a formação continuada dos professores. Nesses materiais fica latente a preocupação com a diversidade religiosa e a diversidade intercultural indígena, que nesses temas de uma forma geral, existe no Estado de Santa Catarina um trabalho extenso e marcante, tanto na educação básica quanto na superior, sempre atrelados as questões de dignidade e liberdade, ou seja, aos Direitos Humanos.

Dos Estados da região sul, o Paraná é o único que possui o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos que é uma versão, do nacional, contextualizada às questões paranaense. O órgão gestor da educação do Estado do Paraná, pelo estudo realizado nessa pesquisa, possui atuação muito efetiva nas áreas afetas a educação em e para os Direitos Humanos. No tocante a diversidade etnicorracial é o estado da região sul que mais apresenta escola de educação básica que assiste à população quilombola e uma outras tantas escolas interculturais bilíngues indígenas. Conforme informação divulgada no site da secretaria de educação:

O Paraná tem duas escolas estaduais que funcionam dentro de comunidades quilombolas, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, na comunidade João Surá, em Adrianópolis, e a Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, na comunidade Adelaide Maria da Trindade Batista, em Palmas. Além disso, outras 43 escolas estaduais atendem alunos que moram em comunidades quilombolas. O Paraná tem 37 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Governo Federal, como remanescentes de quilombos. “O Paraná é referência em educação escolar quilombola. Outros estados estão começando a discutir esse assunto, e aqui já temos projetos pedagógicos específicos para as escolas quilombolas”, disse Edimara Soares¹³². Disponível em:

130 Para acessar as três obras, bem como os materiais da web conferência realizada com todos os diretores e 1 professores das ciências humanas de cada escola da rede estadual de ensino, basta clicar no link <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-461>>; e <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/formacao-educacao-ambiental-e-diversidade-446>>

131 Neste sentido, as obras *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*, volume 01 e 02 (estudantes), e *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver* (educador) apresentam conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso.

132 É quilombola, professora da rede estadual de ensino Edimara Soares. Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Defendeu a tese “Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente” em 2012. Trabalha no Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação/PR na produção de materiais pedagógicos/metodológicos voltados para Ensino das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Endereço para acessar este CV: <<http://lattes.cnpq.br/8176016559367424>>.

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6103>
> Acesso em: 07 jan. 2019.

No que se refere a educação intercultural bilíngue indígena no Paraná, o Estado possui 36 escolas localizadas em 18 áreas indígenas de 23 diferentes municípios. [...] A população indígena no Estado, segundo o Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, são 26.559 indígenas e 11.934 habitando terras indígenas¹³³. A população indígena é dividida em quatro povos Guarani; Xetá; Kaingang; e Xokleng. O órgão gestor paranaense visando preparação e a formação continuada dos/as educadores/as além de indicar obras para facilitar o entendimento sobre essa educação intercultural, oferece em seu site artigos, vídeos e outros materiais sobre a aprendizagem escolar entre os povos kaingangs; memórias, conhecimento e literatura guarani nhandewa; e sobre jogos e brincadeiras na aprendizagem da criança indígena¹³⁴.

A Secretaria de Educação Paranaense disponibiliza materiais didáticos voltados para os Direitos Humanos no site institucional, tais como o jogo da Declaração Universal de Direitos Humanos; vídeos sobre acessibilidade e história dos DH; e ofereceu no período de 17 de outubro a 30 de novembro de 2018, Curso sobre Educação e Direitos Humanos para educadores/as na modalidade EAD, com carga horária de 30 horas, dividido em 3 unidades panorama sócio-histórico dos Direitos Humanos no mundo; Direitos Humanos no Brasil e na América Latina: panorama sócio-histórico; e Fundamentos Teóricos da Educação em Direitos Humanos¹³⁵.

Nos Estados da região sul do Brasil há possibilidades enormes para implementação e ampliação da educação em e para Direitos Humanos numa perspectiva intercultural crítica e decolonial, conforme já ocorre, nas diversas instituições de ensino, principalmente, as escolas públicas de educação básica, mais efetivamente no Paraná, e de forma incipiente, porém progressiva, nos outros dois Estados sulistas.

Já no ensino superior, há uma crescente no sentido de formação da cultura da educação em e para os temas ligados aos Direitos Humanos, inclusive em IES particulares, haja vista a disponibilização de cursos de licenciatura intercultural indígenas, especialização em relações étnico-raciais, núcleos de estudos em Direitos Humanos, de diversidades de gênero entre

133 Boletim Informativo da Educação no Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf> Acesso em: 07 jan. 2019.

134 Acesso a caderno temático, artigos, vídeos, sugestões de links, livros e filmes sobre a vida indígena. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=549>> Acesso em: 07 jan. 2019.

135 Curso ofertado pela SEE/PR na página da web. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1275>> Acesso em: 07 jan. 2019.

outros, e ainda, Universidade para alunos da terceira Idade que leva o idoso/idoso a interagir com a academia, de forma que haja uma quebra de preconceitos e discriminações através do relacionamento interpessoal, possibilitando ainda, as pessoas da terceira idade participar da construção do conhecimento coletivo.

Como já foi dito nessa pesquisa, a progressão nas atividades humanas e sociais, como é o caso da educação e dos Direitos Humanos, não dão saltos, é um movimento contínuo e sinuoso, um devenir, um vir-a-ser (FREIRE, 2014). Que no caso da educação para os Direitos Humanos, não depende só da vontade política e estatal, mas de todos os envolvidos, os atores internos e externos da atividade educacional, voltados para mesma prática cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intento de fechar um ciclo da presente pesquisa, pois mesmo que se chegue ao final, esta será apenas uma etapa de uma construção histórica de vida, percorrer-se-á algumas considerações sobre o movimento que teve início na desconstrução de diversos paradigmas internalizados no ideário deste autor, o qual, como quase todos aqueles que possuem a formação escolar e acadêmica em um país oriundo do processo colonizador europeu, agregou ao seu arcabouço intelectual falsas verdades, preconceitos, machismo, racismo, etnicismo, xenofobismo e outros, tudo fundamentado e amparado por doutrinas, filosofias e epistemologias com origem no, autointitulado, “epicentro do conhecimento humano”, a Europa.

Dessa forma, partiu-se de uma totalidade histórica-social, a realidade aparente a qual a sociedade está inserida, que de forma empírica, é notória a necessidade de mudanças no *status quo* social, tanto do Brasil quanto do mundo inteiro. E quando se busca a cientificidade, os estudos sobre a situação dos Direitos Humanos, fica claro que todos estão sofrendo, mesmo aqueles que não estão reclamando, sofrem. Pois se não estão sendo vítima de violências diretas, indiretamente também estão sendo atingidos, pois até mesmo quando se agride ao meio ambiente, indiretamente se ataca aos Direitos Humanos, pois a dignidade humana está relacionada com bem-estar, com o viver em um ambiente saudável, consequentemente, todos são vítimas. A diferença está como as pessoas se comportam diante dos problemas e os recursos que lhes facultam para enfrentá-los.

Diante da situação inicialmente constatada, nesse movimento entre o empírico e o científico, inerente as pesquisas do campo da ciências humanas e sociais, necessário foi a abstração que se deu através da pesquisa investigativa documental, principalmente, porque a opção escolhida para entender a realidade social e alcançar a(s) resposta(s) via Educação e os Direitos Humanos, relacionando-os, foi a perspectiva decolonial. E assim, foi criada a oportunidade de desconstrução e reconstrução de verdades até então não questionadas, como a história da origem dos Direitos Humanos e dos reais pensamentos e intenções daqueles que são referências, quando se estuda as bases filosóficas das ciências sociais, em especial, as que tangem ao Direitos Humanos.

Dentro da lógica decolonial, é parâmetro para este estudo a Ecologia dos Saberes, e isso merece destaque, porque por essa proposta não se pretende negar qualquer um dos conhecimentos produzidos pela humanidade, muito pelo contrário, o que se pretende é resgatar e valorizar todos os saberes e culturas existentes ou que se perderam na história, por serem

ignoradas ou extirpadas pelos genocídios e etnocídios, e consequente, epistemicídios praticados pelos colonizadores europeus.

Porém, não há como se emancipar de forma efetiva das epistemologias europeias, pois o método que orienta esta pesquisa pode ser classificado dentro das Teorias Críticas, cuja a fonte principal está no materialismo histórico-dialético. Muitos dos autores que tiveram suas obras como referencial teórico para esta pesquisa, e que questionam a colonialidade do poder no campo saber praticada pela Europa, tem suas bases epistemológicas fincadas no materialismo histórico-dialético, no socialismo, dentre outros se pode citar Boaventura de Souza Santos, Anibal Quijano, Walter Dignolo, Franz Fanon, Aimé Césaire, Homi Bhabha e Catherine Walsh. Entretanto, todos buscaram, frente as evidências, superar a questão de que todos os problemas do mundo estão relacionados ao modo de produção capitalista e as relações entre as classes sociais burguesas e proletárias, indo além, e se posicionaram como uma resistência contra-hegemônica, como desobedientes epistemológicos, em face a colonialidade do poder no campo do saber, a partir de cada *locus* de enunciação a que pertencem ou se sensibilizando com a dor do outro.

Sendo assim, se percebe no movimento investigatório desta pesquisa a utilização desses diversos conhecimentos, contudo, atribuindo maior grau de importância aos saberes produzidos em cada *locus* de enunciação, buscando se inserir nesse movimento de resistência e de desobediência epistemológica. Pois bem, a partir do *locus* de enunciação a origem dos Direitos Humanos deixa de ser daqueles que os puseram por escritos nas Leis, Pactos, Tratados e Declarações, e passa a ser na voz de quem grita, chora, reclama, revolta-se e se insurge contra aqueles que praticaram e praticam as diversas violências físicas e simbólicas, através da incidência constante da colonialidade do poder e do saber.

Outro fato relevante trazido pela pesquisa, no que tange a decolonização dos Direitos Humanos, foi evidenciar a prática milenar da tradição oral, da cultura de oralidade dos povos ancestrais, seja das terras de *Abya Yala* (américa pré-hispânica), de África ou de outros povos ancestrais. Pois era a forma principal, não única, de transmissão da cultura em geral, inclusive, as regras de convivência, os costumes, o direito consuetudinário.

Foi assim, que se observou que nas civilizações africanas e nos povos originários da América Latina, a cultura do bem-viver, da dignidade humana, da valorização humana, do respeito ao estrangeiro e ao diferente eram praticadas comumente, como disse Las Casas (2017), os indígenas eram muito mais civilizados que aqueles que se autointitulavam civilizadores e racionais. Fato que ficou marcado, pelo tratamento que os povos originários dispensavam aos europeus quando de sua chegada às terras latino-americanas, e quando se

puseram em contato com as civilizações africanas e conheceram suas ciências, as artes, a literatura, bem como, toda a cultura africana. Haja vista as civilizações norte-africana que àquele momento eram superiores, em diversos sentidos, a muitos países da Europa.

A sociedade brasileira é uma sociedade mestiça, heterogênea, uma mistura étnica que tem como ponto de partida a chegada do europeu, desde a primeira invasão europeia ao Brasil, a sociedade recebe a contribuição cultural europeia e da diáspora africana, que veio a somar com a cultura dos povos brasileiros originários. Após mais de três séculos de dominação portuguesa, mesmo depois da independência, o Brasil continuou recebendo imigrantes da Europa, Ásia e de África, todavia, não mais como colonizadores ou escravos, mas como fugitivos de regimes totalitários e refugiados de guerra, bem poucos, como imigrantes empreendedores, maioria como necessitados de paz, alimentação, moradia e trabalho, isto é, necessitados de dignidade humana. Mas, isso tudo tornou um país multiétnico, multicultural, de uma interculturalidade sem par, de uma riqueza de saberes incontáveis.

Porém, devido à herança de quase quatro séculos de imposição do poder colonizador, a sociedade é marcada por divisões a partir do racismo, pois a maioria do pobres são negros ou pardos; do machismo, pois a maioria das posições relevantes e com altos salários são ocupadas por homens, bem como, o número de mulheres que ocupam cargos legislativos é insignificante, é um dos países com a maior taxa de homicídios dos LGBT; Mesmo sendo um país, constitucionalmente, laico, as escolas públicas possui ensino religioso com base nas doutrinas católicas e protestantes, ou seja, a cristianização continua; O PNEDH, a LDBEN, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, preveem o ensino sobre a história e a cultura dos povos originários e diáspora africana, no entanto, apenas a disciplina de história faz um resumo da história da escravidão e do zumbi dos palmares, quanto aos indígenas se comemora o dia do índio.

Assim sendo, este trabalho teve o escopo trazer indagações, respostas e reconhecimento a alguns dos limites e às fragilidades encontradas no espaço educativo-escolar que tangencia a Educação em e para os Direitos Humanos e de Direitos Humanos predominantes no horizonte ocidental, simbólico e cultural de sentido. Ambos os conceitos operam através do paradigma da simplicidade e provocam uma série de efeitos e consequências diretas, tanto para o exercício da cidadania, a constituição do protagonismo social como para a expansão e a consolidação de uma autêntica cultura sensível de Direitos Humanos.

Sem depreciar ou subvalorar os aspectos positivos da democracia e dos Direitos Humanos oficialmente estabelecidos, indica-se a necessidade de ampliar a complexizar as duas ideias institucionalizadas, para estabelecer uma dinâmica mais profunda, ativa e participativa

da cidadania, mais aberta à construção de espaços de reconhecimento emancipadores da humanidade.

A relevância desta pesquisa está no sentido de que a sociedade brasileira atravessa um dos momentos mais preocupante no que tange a banalização da dignidade humana, pois a política praticada pela classe dominante da esfera pública tem empreendido de forma pesada na relativização dos direitos trabalhistas e das minorias, cerceando o acesso à educação pública e de qualidade, bem como, o acesso à saúde pública, restringindo ao máximo os investimentos nessas áreas elementares para sociedade. O xenofobismo tem aumentado na mesma proporção em que a demanda migratória também aumentou, devido a vinda dos irmãos venezuelanos, haitianos, senegaleses e sírios, que buscam o Brasil com a mesma esperança que os imigrantes de outrora aportaram nessas terras, fugindo da primeira e segunda guerra mundial. Parafraseando Saviani (2012) na obra “Escola e Democracia” - nunca se falou tanto de Direitos Humanos, quanto eles foram violados.

Diante do que foi exposto anteriormente, para efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, através da educação, os objetivos traçados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, deve ser orientado pelo Interculturalismo Crítico de forma pedagógica. A Educação em e para os Direitos Humanos é possibilidade clara de estimular a sociedade a criar, mesmo diante da diversidade cultural, a autoidentificação quanto a origem e como produto de uma forma opressora do padrão de poder capitalista, ou seja, europeu, branco, machista, patriarcal, cristianizado e xenofóbico. O contato com os temas voltados aos Direitos Humanos estimula o empoderamento dos educandos, dessa forma culminando na autodeterminação, que é a verdadeira liberdade.

Insta sinalizar que as instituições de ensino e aprendizagem constituem um espaço e tempo privilegiado para cultura de promoção de Educação em e para Direitos Humanos, sendo a Educação em Direitos Humanos em si um Direito. Soma-se ao contexto a promoção da dignidade humana, propiciando vivenciar a alteridade, a corresponsabilidade, a equidade e solidariedade, acolhendo a diversidade, promovendo o diálogo e a reciprocidade. Assim, os Direitos Humanos como resultado pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana, histórica e socialmente construída, diz respeito a um *dever*, um vir a ser, um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos, isto é, na Totalidade Histórico-Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2ª ed. 4ª reimp. Malheiros Editores. São Paulo, 2015.

ARAÚJO, Emanuel. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. Atual. por Paulo R. Pereira (1999). In: “BRASIL +500 PORTO ALEGRE: Mostra do Redescobrimento”. Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARS), Porto Alegre, 2001.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier; MOZETIC, Vinicius Almada. **A morfologia das teorias universalistas dos Direitos Humanos fundamentais. Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Cíveis e Sociais: um diálogo Brasil e Alemanha/Robert Alexy [et. al.]** (org.). – Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 4ª Reimp. Trad. Eliana L. de L. Reis; Glaucia R. Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

BALERA, Wagner; SILVEIRA, Vladimir Oliveira; COUTO, Mônica Bonetti. **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro. Editora campus/Elsevier, 2004

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Vade Mecum Tradicional - 26ª Ed. Saraiva. São Paulo, 2018.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

_____. Resolução nº 01/2012. MEC/ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2012a.

_____. Resolução nº 8/2012. MEC/ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília. 2012b.

CANDAU, Vera Maria et al. **Sou criança, tenho direitos: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 7 Letras. Rio de Janeiro, 2010.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e teoria da Constituição**, 6. ed. Portugal: Almedina, 2002.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. Ed. Trad. Noémia de Sousa. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1978.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Direito constitucional. José Janguê Bezerra Diniz (coordenador). 1ª Ed. Brasília: Editora Consulex, 1998.

_____. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Marisa Varrober. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DERRIDA, Jacques. **O Direito à Filosofia do Ponto de Vista Cosmopolítico**. In: GUINSBURG, J. (Org.). **A Paz Perpétua – Um projeto para hoje**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIAS, A. A.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (Org.). **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. Editora Universitária da UFPB, 2010.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FANON, Frantz; DA SILVEIRA, Renato. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. Editora Universitária da UFPB, 2010.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (Re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora, UNESP, 2000.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural: como prática na educação**. 1. ed. Curitiba. Intersaberes, 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagem históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). **DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande, MS. Editora UFMS, 2013.

HONNETH, Axel. **A textura da justiça: sobre os limites do procedimentalismo moderno**. In: Civitas, Porto Alegre, v.9, n.3, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Texto Integral. Tradução Lucimar A. Coghi Anselmi, Fúlvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LAFER, Celso. **Direitos Humanos: um percurso no Direito no século XXI**. v.1. São Paulo: Atlas, 2015.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Método, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

MOREIRA, M. S. **Educação Visando a Qualificação do Estudante para o Trabalho** In: XIV Jornada do HISTEDBR, Foz do Iguaçu-PR, 2017.

_____; ANTONIO, C. A. **As Mudanças e Reestruturações do Currículo Escolar** In: V SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Cascavel-PR, 2016.

_____; WENCZENOVICZ, T. J. **Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta Pedagógica Decolonial** In: I Congresso Internacional Cidadania, Ciência, Direito e Saúde: Reflexões Transdisciplinares, Belo Horizonte, MG, 2018,

_____. **Acesso à Educação: Um Dos Direitos Fundamentais Sociais a Ser Garantido pelo Estado Democrático de Direito** In: Direitos fundamentais sociais. ed. Chapecó, SC: Editora Unoesc, 2018, p. 9-184.

_____. **Perspectivas Decoloniais sobre a Educação e Direitos Humanos** In: Sociology of Law: o Direito entre o Caos e a Desconstrução, Canoas, RS, 2018.

_____. **Direitos Humanos e Educação: Perspectivas à Cidadania** In: I Seminário Internacional Direito e Sociedade: Reflexões Contemporâneas, Belo Horizonte-MG, 2017.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DOCÊNCIA: Reflexões à Luz do Contexto Escolar e Acadêmico** In: XIV Congresso Internacional de Direitos Humanos, Campo Grande-MS, 2017.

MUSSI, V.P.L.; CALARGE, C.F.C.; GUTIERREZ, J. P. (Orgs.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos - sugestões para o professor**. Campo Grande, MS. Editora UFMS, 2013.

OLIVEIRA, Odete Maria de; OLSSON, Giovanni; SALLES, Eduardo Baldissera Carvalho(Orgs.). **RELAÇÕES INTERNACIONAIS, DIREITO E PODER: REdRI**, atores globais, construção do paradigma da paz, temas emergentes. 1ª ed. Editora CRV. Curitiba, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social** In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RODRIGUES, Maria Ester. **Behaviorismo: Mitos, Discordâncias, Conceitos e Preconceitos**. *Educere et Educare*. Revista da Educação. UNIOESTE. Cascavel, 2006. (p. 141-164)

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8ª Edição, Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2012.

_____; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. Editora Saraiva, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru** [dissertação/PPGE UFSC]: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. Florianópolis, SC, 2011.

SILVEIRA, Luiz. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, E. Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010. (p. 43 – 64)

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Leya, 2017.

UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS - UDH (org.). **Fazer dos Direitos Humanos uma realidade**. Manual do Professor. Los Angeles (US), 2012.

VALE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação, currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LEONTIEV A. N., VIGOTSKY L. S. LURIA A. R. Pedagogia e Psicologia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. **Tomo II**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Pequeninos Poloneses: crianças e suas famílias durante a imigração Polônia/Brasil de 1920 a 1960**. 3ª ed. Passo Fundo: Méritos, 2014.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo**. In: Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol. 7, nº. 2, maio-agosto, 2015, p.182-243.

_____. **El Derecho latinoamericano en la fase superior del Colonialismo**. In: Revista Pensar en derecho. FERREYRA, Raúl Gustavo. El principio de subordinación como fundamento del Estado constitucional. Su regulación en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México, 2014.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

AFONSO, Carlos Alberto dos Anjos. **Kurukan fuga – A Constituição do Império do Mali de 1235** (Tradução). Nossas Áfricas. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/734934_01caf653b679475bb4b8dce2f8e00a66.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ALEXY, Robert. **Derechos sociales y Ponderacion**. Fundación Coloquio Jurídico Europeo (FCJE). Madri, 2009. (E-Book FCJE)

Anistia Internacional. **Informe 2016/17 - Estado dos Direitos Humanos no Mundo**. Grafitto Gráfica e Editora. Rio de Janeiro, RJ. 2017. Disponível em: <<https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ANPEd. **Por Um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação na PUC/SP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

ASSIS CLÍMACO, Danilo. **Prólogo**. In: QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidade del poder: antología esencial. Clacso, 2014. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/5e94e8_df50749a5e554b9d985b00aa4e572f6c.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

BALLESTRIN, Luciana. **O Giro Decolonial e a América Latina**. In: 36º Encontro Anual da Anpocs: Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: <<http://portal.anpocs.org/portal/>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BARRET-KRIEGLER, Blandine. **Les Droits de l' homme et le droit naturel**. Coll Quadrige. PUF. Paris, 1989. (E-Book Kindle)

BOBBIO, Norberto. **El tiempo de los derechos**, trad. R. de Asís Roig. Madrid: Sistema, 1991. (E-Book Kindle).

BUBLITZ, Juliana; GONZATTO, Marcelo. GAÚCHAZH. Especiais. **PERSONA – Quem são e o que pensam os gaúchos?** Reportagem publicada em 24Nov. 17. Disponível em: <<https://especiais.zh.clicrbs.com.br/especiais/persona/rotulos-e-preconceitos.html>> Acesso em: 15 nov. 18

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/CON1988.pdf> Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 20 mar. 2018

_____. **Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura** para edição da Medida Provisória nº 746/2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. **Relatório de Gestão Consolidado**. Ministério da Educação. Exercício 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>>. Acesso em: 21 set. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/275/27503705/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Conversas com e sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 71-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____; SACAVINO, Susana. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores**. Educação. v.36, n.1. Porto Alegre, RS. Jan./abr. 2013. p. 59-66. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso: 14 abr. 2017.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos Direitos Humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores**. (Dissertação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A6C.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: <http://people.duke.edu/~wmignolo/interactiveCv/Publications/teoriassindisciplina.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **O princípio da igualdade e a escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 47-57, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Valéria Gomes. **Trajetórias negras: os libertos da Costa d'África no Recife, 1846-1890**. Recife: O Autor, 2013. (TESE) Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13367/1/Tese%20Final%20-%20Val%C3%A9ria%20Gomes%20Costa.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anti_colonial_br.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH/1948. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em: 14 ago. 2017

ECUADOR. Defensoría del Pueblo del Ecuador **¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras**. Quito, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

EL FASI, Mohammed; HRBEK, Ivan. **História Geral da África–Vol. III–África do século VII ao XI**. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190252POR.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

FAJARDO SÁNCHEZ, Luis Alfonso. **Fray Antón de Montesinos: su narrativa y los derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Nuestra América**. Hallazgos, v. 10, n. 20, p. 217-244, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a14.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GARCÍA GARCÍA, Emilio. **Bartolomé de Las Casas y los Derechos Humanos**. In Los Derechos Humanos en su origen. La República Dominicana y Antón de Montesinos. Aletheia. Editorial San Esteban, Salamanca, 2011. p. 81-114. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/12666/>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GARRIDO SOLER, Salvador. **El papel de la historia en la fundamentación de los derechos humanos**: las cartas de Mandén y Kurukán Fuga y su posición en el sistema Africano de protección de los derechos humanos. 2012. Disponível em: <<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/15201>>. Acesso em: 20 maio 2018.

GELEDÉS. **População que se declara preta cresce 14,9% no Brasil em 4 anos, aponta IBGE**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/populacao-que-se-declara-preta-cresce-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

GLENN, S. S. **Contingencies and metacontingencies**: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179, 1988. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741963/>> acesso em 20 maio 2017.

_____. **Contingencies and metacontingencies**: relations among behavioral, cultural, and biological evolution. In: Lamal PA (Org.). *Behavioral analysis of societies and cultural practices*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, pp.39-73,1991. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249008429_Glenn_S_S_1991> Acesso em: 19 maio 2017.

_____. Metacontingencies in Walden Two. **Behavior Analysis and Social Action**, 5, numbers 1 & 2. 1986, p. 2-8. Disponível em <<https://behaviorandsocialissues.org/index>> Acesso em: 20 maio 2017.

GUTIERREZ, José Paulo. **A INTERCULTURALIDADE E AS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ NA ALDEIA LARANJEIRA ÑANDERU, RIO BRILHANTE/MS**. Revista Ñanduty, v. 3, n. 3, p. 42-52, 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3776>> Acesso em: 03 ago. 2018.

HUPFFER, Haide Maria. **O princípio da autonomia na ética kantiana e sua recepção na obra direito e democracia de Jürgen Habermas**. Revista Anima: Curitiba, v. 5, 2011, p. 142-163. Disponível em: <<http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima5-Seleta-Externa/Haide-Maria-Hupffer.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

KI-ZERBO, Joseph et al. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O MASSACRE DOS NATIVOS** – Na conquista da América espanhola. Publ. Orig.: Brevissima relacion de la destruycion de las Indias. Impressor de libros Sebastián Trujillo. Sevilha, ano de MDLII. 1ª ed. LeBooks, 2017. (E-Book Kindle)

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf> . Acesso em: 21 Jan. 2018

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (Org). Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina**. Cuadernos americanos, v. 67, n. 1, p. 143-165, 1998. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mignolo._postoccidentalismo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 107-131, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/45>>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educ. Ver. [online]. 2010. Vol. 26, n.1, p. 15-40. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

O. N. U. **Declaração e Programa de ação de Viena** - Conferência Mundial sobre Direitos Humanos - 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>> Acesso em 08 dez. 2018.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea**. Direitos Humanos, v. 1, p. 15-37, 2006. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2017.

Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (ProVEA). **História de los Derechos Humanos**. Serie Tener derechos no basta, Nº. 8. ProVEA. Caracas, 2008. Disponível em: <http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/tdnb_08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO. Buenos Aires, 2005a. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO. Buenos Aires, 2005b. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **“BEM VIVER”: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E A “DES/COLONIALIDADE” DO PODER**. R. Fac. Dir. UFG, v. 37, n. 1, p. 46 - 57, jan. / jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/viewFile/31763/16956>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, set. 2009. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introducción: las epistemologías del sur**. Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer, 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/44110>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Epistemologías del sur**. Utopía y praxis latinoamericana, v. 16, n. 54, 2011a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos. - CEBRAP, São Paulo, n.79, p.71-94, nov.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; e MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional** – 4. ed. ampl., incluindo novo capítulo sobre princípios fundamentais – São Paulo: Saraiva, 2015. (E-Book Saraiva).

SAVIANI, Demerval et al. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista brasileira de educação, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Josué Pereira da. **Epistemologia do Sul como Teoria Crítica?** Nota crítica sobre a teoria da emancipação de Boaventura de Sousa Santos. In: 40 Encontro Nacional da Anpocs, 2016, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st33-3/10493-epistemologia-do-sul-como-teoria-critica-nota-critica-sobre-a-teoria-da-emancipacao-de-boaventura-de-sousa-santos>> Acesso em: 05 jul. 2018.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana; DAMAZIO, Eloize Peter. **Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o “novo” Constitucionalismo Latino-Americano.** Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, v. 21, n. 1, p. 271-297, 2016. Disponível em <<http://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2939>> Acesso em: 20 nov. 2018.

SPOSITO, Fernanda. **Políticas ameríndias, políticas indigenistas (Américas portuguesa e espanhola, séculos XVI a XVIII).** In: WITTMANN, Luisa Tombini; SOUZA, Fábio Feltrin de (org.). Protagonismo indígena na história. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS - UFFS, 2016. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol4-protagonismo-indc3adgena-na-histc3b3ria.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2018.

SPIVAK, Gayatri C. Estudios de la Subalternidad. In: **Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales**, 2008. Disponível em: <http://www.oozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

STEUDEL, Adelângela de Arruda Moura. **Jusnaturalismo clássico e jusnaturalismo racionalista:** aspectos destacados para acadêmicos do curso de direito. Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes 15, nº. 1. UEPG. Ponta Grossa, 2007. p. 43-52. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/575/574>. Acesso em: 18 jun. 2018.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. **EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL**, 3ª edição ampliada, São Paulo, 2016. (p. 27-43). Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf#page=27>. Acesso em: 27 nov. 2017.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a. Disponível em <<http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, La Paz, 2009b. Disponível em: <<http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Pueblos indígenas: reflexiones contemporáneas desde Brasil**. Série Direitos Fundamentais Cívicos. Joaçaba: Editora Unoesc, 2017. (E-Book) Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Pueblos_ind%C3%ADgenas_reflexiones_contemporaneas_desde_Brasil.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. **Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil**. Revista Brasileira de Direito, v. 12, n. 2, p. 95-107, 2016. Disponível em: <<https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DH

BR/1998/PI/H/4 REV.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução
217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

**Brasília
1998**



Representação da UNESCO no Brasil

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e
proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10
de dezembro de 1948

PREÂMBULO

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLEIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas

progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, 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.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3.

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4.

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5.

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6.

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8.

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9.

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10.

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11.

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.
2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12.

Ninguém será sujeito à interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo 14.

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15.

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16.

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17.

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18.

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo 19.

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e

transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21.

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22.

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24.

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo 25.

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27.

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28.

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29.

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30.

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

ANEXO 2 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

EXTRATO DO:

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos 3. Políticas Públicas

2ª Tiragem, atualizada

C446r Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

76 p.

Comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil.

1. Direitos humanos, educação, Brasil. 2. Educação básica, Brasil. 3. Educação superior, Brasil. 4. Educação não-formal, Brasil. 5. Segurança Pública e Justiça, Brasil. 6. Mídia, Brasil. I. Título.

CDD: 341.272

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do Ministério da Justiça

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/PR ©

2007 Presidência da República

Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH)

Distribuição e informações:

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República Esplanada
dos Ministérios, Bloco T, Edifício Anexo, 2º andar, sala 207 70.064.900 –
Brasília-DF

Fone: (61) 3429-3624 Fax: (61) 3226-7695

Site: www.planalto.gov.br/sedh

E-mail: direitoshumanos@sedh.gov.br

Ministério da Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 7º andar

70.047-900 - Brasília - DF

Fone: (61) 2104-9488 Fax: (61) 2104-9172

Site: www.mec.gov.br

Ministério da Justiça

Esplanada dos Ministérios, Bloco T, 5º andar

70.064-900 - Brasília - DF

Fone: (61) 3429-3333 Fax: (61) 3225-8769

Site: www.mj.gov.br

UNESCO

SAS, Quadra 05, Lote 06, Bloco H, 9º andar

70.070-914 - Brasília - DF

Fone: (61) 2106-3500

Impressão: Relevo Gráfica Rafaela Ltda.

Diagramação: Ronaldo Alves

Capa: Edson Fogaça

Revisão Ortográfica: Suely Gehre

Equipe de Elaboração: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

Equipe de Revisão: Adriana de Oliveira Barbosa; Aida Maria Monteiro Silva; Cristina Gross Villanova; Daniela Frantz; Herbert Borges Paes de Barros; Juliana Márcia Barroso; Maria de Nazaré Tavares Zenaide; Maria Elisa Brandt; Murilo Vieira Komniski; Nair Heloisa Bicalho de Sousa; Paulo de Tarso Vannuchi; Ricardo Brisolla Balestreri; Rosilea Maria Roldi Wille; Sílvia Alves; Vera Maria Ferrão Candau

Distribuição gratuita

Tiragem: 10.000 exemplares

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citada a fonte.

Apoio: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -
UNESCO/Brasil

Apresentação

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias.

Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Cabe destacar a importante participação da sociedade civil organizada, coautora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH. De fato, a efetivação dos compromissos nele contidos somente será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política, a qual deve se configurar como política de Estado.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de um trabalho concentrado do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos¹.

Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO. A referida equipe teve as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva.

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando

uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Brasília, 10 de dezembro de 2006

Paulo Vannuchi
Secretaria Especial dos
Direitos Humanos

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Márcio Thomaz Bastos
Ministro da Justiça

Sumário

INTRODUÇÃO	21
Objetivos gerais	26
Linhas gerais de ação	27
Desenvolvimento normativo e institucional	27
Produção de informação e conhecimento	28
Realização de parcerias e intercâmbios internacionais	28
Produção e divulgação de materiais	29
Formação e capacitação de profissionais	29
Gestão de programas e projetos	29
Avaliação e monitoramento	30
I. EDUCAÇÃO BÁSICA	31
Concepção e princípios	31
Ações programáticas	33
II. EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
Concepção e princípios	37
Ações programáticas	39
III. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	43
Concepção e princípios	43
Ações programáticas	45
IV. EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA E SEGURANÇA	47
Concepção e princípios	47
Ações programáticas	50

V. EDUCAÇÃO E MÍDIA

53

Concepção e princípios

53

Ações programáticas

54

NOTAS

57

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários². Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.

Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz³.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a 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.

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena⁴.

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.

Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia⁵.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais)⁶. O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados

internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Novos mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil, impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos⁷. As instituições de Estado têm incorporado esse avanço ao criar e fortalecer órgãos específicos em todos os poderes⁸.

O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas. Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias.

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs).

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁹.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação¹⁰. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: 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.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura¹¹. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental¹² e da justiça social.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos¹³, a educação contribui também para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

Objetivos gerais

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Linhas gerais de ação

Desenvolvimento normativo e institucional

- a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos;
- b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos;
- c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como subárea;
- d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública;
- e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal;
- f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal;

- g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas;
- h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos.

Produção de informação e conhecimento

- a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências¹⁴;
- b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais;
- c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos;
- d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos.

Realização de parcerias e intercâmbios internacionais

- a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos;
- b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos;
- c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional;
- d) apoiar e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL;
- e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras.

Produção e divulgação de materiais

- a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH;
- b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;
- c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura;
- d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia.

Formação e capacitação de profissionais

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

Gestão de programas e projetos

- a) Sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH;

b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH;

c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH.

Avaliação e monitoramento

a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH;

b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos;

c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH.

I. EDUCAÇÃO BÁSICA

Concepção e princípios

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

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

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Ações programáticas

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;
6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as);
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;

12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;

13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;

14. apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;

15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;

16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;

17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;

18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola;

19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias;

20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional;

21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica;

22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;

23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;

24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;

25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;

26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal;

27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.

II. EDUCAÇÃO SUPERIOR

Concepção e princípios

A Constituição Federal de 1988 definiu a autonomia universitária (didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial) como marco fundamental pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

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

A partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.

Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e

institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras.

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos¹⁵. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

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

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;

b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transforma-

ção da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republica-nos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Ações programáticas

1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;

2. divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;

3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;

4. solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;

5. promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.

6. incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;
7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;
9. apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;
10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;
12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;
13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;
14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;
15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;
16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;
17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;

19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;

20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;

21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.

[...]

V. EDUCAÇÃO E MÍDIA

Concepção e princípios

Os meios de comunicação são constituídos por um conjunto de instituições, aparatos, meios, organismos e mecanismos voltados para a produção, a difusão e a avaliação de informações destinadas a diversos públicos.

Diferentes mídias são por eles empregadas: revistas, jornais, boletins e outras publicações impressas, meios audiovisuais, tais como televisão, cinema, vídeo, rádio, outdoors, mídia computadorizada on-line, mídia interativa, dentre outras. Todo esse aparato de comunicação tem como objetivo a transmissão de informação, opinião, publicidade, propaganda e entretenimento. É um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes.

São espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas. Mas pode constituir-se também, em um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social.

A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes.

A contemporaneidade é caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, tornando a mídia um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal.

Especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação e do acesso às tecnologias para a sua produção, criando instrumentos para serem apropriados pelos setores populares e servir de base a ações educativas

capazes de penetrar nas regiões mais longínquas dos estados e do país, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos.

Pelas características de integração e capacidade de chegar a grandes contingentes de pessoas, a mídia é reconhecida como um patrimônio social, vital para que o direito à livre expressão e o acesso à informação sejam exercidos. É por isso que as emissoras de televisão e de rádio atuam por meio de concessões públicas. A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras. Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, devem ser considerados como princípios:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

Ações programáticas

1. Criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área;

2. sensibilizar proprietários(as) de agências de publicidade para a produção voluntária de peças de propaganda que visem à realização de campanhas de difusão dos valores e princípios relacionados aos direitos humanos;

3. propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas;

4. garantir mecanismos que assegurem a implementação de ações do PNEDH, tais como premiação das melhores campanhas e promoção de incentivos fiscais, para que órgãos da mídia empresarial possam aderir às medidas propostas;

5. definir parcerias com entidades associativas de empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de materiais relacionados aos direitos humanos;

6. propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos, que envolvam entidades comunitárias e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país;

7. firmar convênios com gráficas públicas e privadas, além de outras empresas, para produzir edições populares de códigos, estatutos e da legislação em geral, relacionados a direitos, bem como informativos (manuais, guias, cartilhas etc.), orientando a população

sobre seus direitos e deveres, com ampla distribuição gratuita em todo o território nacional, contemplando também nos materiais as necessidades das pessoas com deficiência;

8. propor a criação de bancos de dados sobre direitos humanos, com interface no sítio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com as seguintes características: a) disponibilização de textos didáticos e legislação pertinente ao tema; b) relação de profissionais e defensores(as) de direitos humanos; c) informações sobre políticas públicas em desenvolvimento nos âmbitos municipal, estadual e federal, dentre outros temas;

9. realizar campanhas para orientar cidadãos(ãs) e entidades a denunciar eventuais abusos e violações dos direitos humanos cometidos pela mídia, para que os(as) autores(as) sejam responsabilizados(as) na forma da lei;

10. incentivar a regulamentação das disposições constitucionais relativas à missão educativa dos veículos de comunicação que operam mediante concessão pública;

11. propor às comissões legislativas de direitos humanos a instituição de prêmios de mérito a pessoas e entidades ligadas à comunicação social, que tenham se destacado na área dos direitos humanos;

12. apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos;

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

13. propor concursos no âmbito nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos;

14. estabelecer parcerias entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e organizações comunitárias e empresariais, tais como rádios, canais de televisão, bem como organizações da sociedade civil, para a produção e difusão de programas, campanhas e projetos de comunicação na área de direitos humanos, levando em consideração o parágrafo 2º. do artigo 53 do Decreto 5.296/2004;

15. fomentar a criação e a acessibilidade de Observatórios Sociais destinados a acompanhar a cobertura da mídia em direitos humanos;

16. incentivar pesquisas regulares que possam identificar formas, circunstâncias e características de violações dos direitos humanos pela mídia;

17. apoiar iniciativas que facilitem a regularização dos meios de comunicação de caráter comunitário, como estratégia de democratização da informação;

18. acompanhar a implementação da Portaria nº. 310, de 28 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, sobre emprego de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS, dublagem e áudio, descrição de cenas e imagens na programação regular da televisão, de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiência auditiva e visual à informação e à comunicação;

19. incentivar professores(as), estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos;

20. propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social;

21. sensibilizar diretores(as) de órgãos da mídia para a inclusão dos princípios fundamentais de direitos humanos em seus manuais de redação e orientações editoriais;

22. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos;

23. incentivar e apoiar a produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos.