



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TALITA JACINTO DE CASTRO LOPES

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA JUSTIÇA**

**INHUMAS-GO
2024**

TALITA JACINTO DE CASTRO LOPES

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA JUSTIÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Instituições e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**INHUMAS-GO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

L864e

LOPES, Talita Jacinto de Castro

Educação em direitos humanos: perspectivas na formação do profissional da justiça. Talita Jacinto de Castro Lopes. – Inhumas: UniMais, 2024.

167 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação.”

1. Educação em Direitos Humanos; 2. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; 3. Formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos. I. Título.

CDU: 37

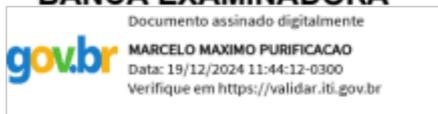
TALITA JACINTO DE CASTRO LOPES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA JUSTIÇA

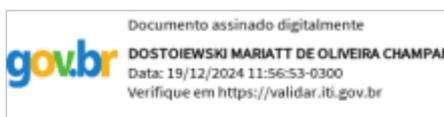
A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de dezembro de 2024:

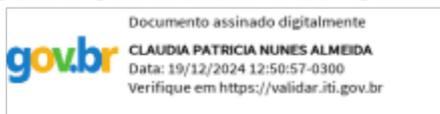
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Orientador e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais – UniMais



Prof. Dr. Dostoiowski Champagnatte Mariatt de Oliveira
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UniMais



Profa. Dra. Cláudia Patrícia Nunes Almeida
Membro Convidado Externo
Instituto Federal do Amapá - IFAP

**INHUMAS-GO
2024**

Dedico esta dissertação à memória da minha mãezinha, Marlene Jacinto, uma professora vocacionada que, com amor e dedicação, me ensinou o verdadeiro valor da educação. Seu exemplo de vida, seu amor concreto, sua fé constante, seu compromisso inabalável com o ensino e sua crença no poder transformador da educação foram e sempre serão uma inspiração. Esta conquista é um fruto valioso do seu legado.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus, expresso minha mais profunda gratidão por mais esta oportunidade concedida. Sou imensamente grata por Sua presença constante e por Sua bondade infinita em minha vida. Seu amor me sustenta e, por vezes, me surpreende: “Eu não entendo um Deus assim, tão louco de amor por mim. Eu não mereço, sou tão fraco, porquê ele me escolheu!” (Diego Fernandes).

Dedico também meu agradecimento à minha mãezinha, Nossa Senhora. Seu exemplo como mulher santa, forte e doce será sempre uma bússola de comportamento e inspiração para mim.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcelo Máximo Purificação, registro meu sincero agradecimento pela paciência e pelo apoio inestimável. Sua orientação foi fundamental para que eu acreditasse na possibilidade de unir duas áreas distintas — a Educação e o Direito, minha formação inicial. Suas contribuições foram essenciais para delimitar e amadurecer esta pesquisa, proporcionando o direcionamento necessário para que o trabalho alcançasse maior profundidade e clareza.

Aos membros da banca examinadora, expresso minha gratidão pela dedicação e pelos conhecimentos dispensados à avaliação deste trabalho. Suas valiosas contribuições enriqueceram e fortaleceram este projeto, tornando-o mais consistente e significativo.

Agradeço, ainda, aos meus pais, Orcine Jacinto e Marlene Jacinto (*in memoriam*), meus primeiros e maiores incentivadores, que sempre me cercaram com amor e me proporcionaram uma base sólida de caráter e retidão. O apoio incondicional que recebi, seja material, emocional ou espiritual, foi imprescindível para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Desde a infância, suas palavras e ações foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Minha eterna gratidão pelo exemplo de vida que ambos me deram.

Agradeço à minha irmãzinha, Nayara Jacinto, pelo inestimável apoio emocional e por me manter motivada nos momentos de dúvida. Suas palavras diretas e suas soluções objetivas iluminaram meu caminho quando tudo parecia incerto, e sua força me sustentou nos momentos de maior cansaço emocional. Sou profundamente grata por sua presença, por seu olhar aguçado e por compartilhar comigo sua energia e determinação ao longo desta jornada.

Ao meu querido sobrinho e afilhado, José Jacinto Faria, que, mesmo sendo

ainda um bebê, já se tornou um farol de inspiração e alegria em minha vida, minha mais sincera gratidão.

Agradeço, com imensa gratidão, à minha querida avozinha, Rozária. Aos 87 anos, ela permanece como uma fonte inesgotável de amor, força e persistência, inspirando-me a cada passo dessa caminhada. Sua sabedoria e seu afeto foram alicerces nos momentos mais desafiadores, e seu exemplo é um tesouro que guardarei para toda a vida. Obrigada por estar presente de forma tão especial nesta e em tantas outras jornadas da minha vida.

De maneira muito especial, expresso minha profunda gratidão ao meu amado esposo, Herik de Castro Lopes. Sua presença e seu apoio incondicional foram pilares fundamentais ao longo desta trajetória. Sua compreensão, especialmente nos momentos em que precisei priorizar o mestrado em detrimento do nosso tempo juntos, demonstrou sua generosidade e amor inabaláveis. Sou imensamente grata por sua paciência ao ouvir, atentamente, os livros e textos que li e discuti com você, por acolher meus desabafos e, sobretudo, por amenizar as dificuldades que surgiram no caminho, sempre buscando soluções. Obrigada por ser meu porto seguro, por partilhar cada etapa deste percurso e por me lembrar constantemente da força que encontramos no amor e na parceria. Que alegria trilharmos juntos a extraordinária aventura que é a vida!

Aos colegas e amigos do mestrado, manifesto minha sincera gratidão, especialmente à minha querida amiga Cynthia Salvato. Sua presença constante nos momentos difíceis e suas palavras de luz e encorajamento foram essenciais para minha trajetória. A amizade e o apoio de todos vocês tornaram esta jornada ainda mais rica e significativa.

Registro minha sincera gratidão ao meu superior hierárquico, Meritíssimo Juiz Dr. João Luiz da Costa Gomes, por me permitir conciliar o mestrado com minhas funções. Sua compreensão e seu apoio foram imprescindíveis para que eu pudesse concluir essa etapa com êxito. Sou profundamente grata por essa oportunidade, determinante para a realização deste projeto.

Estendo meus agradecimentos ao Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, pela valorização da Educação como uma área de interesse do Poder Judiciário e pelo reconhecimento da importância de oferecer oportunidades de qualificação aos servidores da instituição.

Aos professores do Centro Universitário Mais – UniMais, manifesto minha

imensa gratidão por compartilharem seus conhecimentos de forma tão generosa e inspiradora. Suas aulas foram essenciais para meu desenvolvimento acadêmico, deixando marcas profundas e indelévels em minha formação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho. A cada um de vocês, minha mais profunda gratidão. O apoio recebido, as palavras de incentivo e a presença em momentos decisivos foram fundamentais para que eu alcançasse este marco em minha trajetória.

LOPES, Talita Jacinto de Castro. **Educação em Direitos Humanos: perspectivas na formação do profissional da Justiça**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

RESUMO

Este estudo analisa a Educação em Direitos Humanos direcionada aos profissionais da Justiça, fundamentando-se em uma revisão de literatura e na metodologia do materialismo histórico-dialético, com ênfase em uma perspectiva decolonial sobre os Direitos Humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), desenvolvido majoritariamente por setores governamentais, consiste no documento-base da pesquisa. Aborda-se, inicialmente, a evolução do conceito de dignidade humana, desde a filosofia estoica e kantiana até a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, com destaque para o artigo 26, que trata da educação. A reflexão é fundamentada em referenciais teóricos, como Paulo Freire, que ressaltam a importância de uma educação crítica e inclusiva, além de autores como Comparato, Benevides, Candau, Chauí, Piovesan, Bourdieu e Passeron. A análise avança ao diferenciar conceitos centrais, como cidadania, democracia e Direitos Humanos, evidenciando a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes dentro de uma perspectiva de democracia contra-hegemônica. O papel da Organização das Nações Unidas (ONU) é examinado com foco em suas contribuições e limitações, além de se explorar documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, defende-se que a Educação em Direitos Humanos deve transcender uma abordagem tecnicista, promovendo práticas institucionais duradouras e comprometidas com a transformação social, especialmente no âmbito escolar. Por fim, realiza-se uma análise aprofundada do PNEDH, destacando suas fragilidades e limitações. Argumenta-se que a formação de profissionais da Justiça deve adotar uma abordagem reformista, articulando dimensões sociais e políticas que favoreçam a promoção da Justiça e da igualdade social. Integrando essa visão ampliada, a Educação em Direitos Humanos emerge como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente de sua pluralidade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos.

LOPES, Talita Jacinto de Castro. **Education in Human Rights: perspectives on the Training of Justice Professionals**. Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitario Mais – UNIMAIS, 2024.

ABSTRACT

This study analyzes Human Rights Education aimed at justice professionals, based on a literature review and the methodology of historical-dialectical materialism, emphasizing a decolonial perspective on Human Rights. The National Plan for Human Rights Education (PNEDH), developed primarily by governmental sectors, serves as the foundational document of this research. The study begins by addressing the evolution of the concept of human dignity, tracing its roots from Stoic and Kantian philosophy to the 1948 Universal Declaration of Human Rights (UDHR), with particular emphasis on Article 26, which addresses education. The reflection is grounded in theoretical frameworks such as Paulo Freire, highlighting the importance of critical and inclusive education, as well as authors such as Comparato, Benevides, Candau, Chauí, Piovesan, Bourdieu and Passeron. The analysis advances by distinguishing key concepts, such as citizenship, democracy, and human rights, underscoring the necessity of fostering critical and aware citizens within a counter-hegemonic democratic perspective. The role of the United Nations (UN) is examined, focusing on its contributions and limitations, alongside an exploration of national documents such as the 1988 Brazilian Constitution. Within this context, the study advocates that Human Rights Education must transcend a technocratic approach, promoting enduring institutional practices committed to social transformation, particularly in the educational sphere. Finally, the PNEDH is thoroughly analyzed, with emphasis on its weaknesses and limitations. The research argues that the training of justice professionals should adopt a reformist approach, integrating social and political dimensions to promote justice and social equality. By incorporating this broader vision, Human Rights Education becomes a crucial tool for building a more equitable society that values and embraces its plurality.

Keywords: Human Rights Education. National Plan for Education in Human Rights. Training of Justice Professionals in Human Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ACNUDH | - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos |
| AELs | - Agentes de Execução de Leis |
| AI | - Ato Institucional |
| BM | - Banco Mundial |
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDC | - Convenção sobre os Direitos da Criança |
| CF/1988 | - Constituição Federal de 1988 |
| CFP | - Conselho Federal de Psicologia |
| CIJ | - Corte Internacional de Justiça |
| CLT | - Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNEDH | - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| CNJ | - Conselho Nacional de Justiça |
| CNMP | - Conselho Nacional do Ministério Público |
| COP | - Conferência das Partes |
| CPJ | - Committee to Protect Journalists |
| DCNs | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DUDH | - Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| ECA | - Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECOSOC | - Conselho Econômico e Social |
| EDH | - Educação em Direitos Humanos |
| EJUG | - Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás |
| FGTS | - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço |
| FMI | - Fundo Monetário Internacional |
| GATT | - Acordo Geral de Tarifas e Comércio |
| IES | - Instituições de Ensino Superior |
| IIDH | - Instituto Interamericano de Direitos Humanos |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBT | - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero |
| LIBRAS | - Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MOBRAL | - Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OIT | - Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | - Organização Mundial de Saúde |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PCNs | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PMEDH | - Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos |
| PNDH | - Programa Nacional de Direitos Humanos |

| | |
|---------|--|
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNEDH | - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PUC-RIO | - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| RENAESP | - Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública |
| SEDH | - Secretaria Especial dos Direitos Humanos |
| SEDH/PR | - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República |
| TJ-GO | - Tribunal de Justiça do Estado de Goiás |
| UCG | - Universidade Católica de Goiás |
| UFG | - Universidade Federal de Goiás |
| UFRJ | - Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNDEF | - Fundo das Nações Unidas para a Democracia |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| PERCURSO METODOLÓGICO..... | 30 |
| CAPÍTULO 1 – OS DIREITOS HUMANOS, A EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS..... | 36 |
| 1.1 PESSOA E DIGNIDADE HUMANA..... | 36 |
| 1.2 OS DIREITOS HUMANOS..... | 40 |
| 1.3 OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948)..... | 42 |
| 1.4 O ARTIGO XXVI DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - EDUCAÇÃO..... | 48 |
| 1.5 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA..... | 52 |
| 1.6 DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA..... | 56 |
| 1.6.1 Democracia liberal ou hegemônica..... | 58 |
| 1.6.2 Democracia contra-hegemônica..... | 61 |
| CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... | 64 |
| 2.1 A ONU E O PACTO GLOBAL..... | 64 |
| 2.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM PANORAMA DOS DOCUMENTOS | 74 |
| 2.2.1 Documentos internacionais..... | 74 |
| 2.2.2 Documentos nacionais..... | 79 |
| 2.2.2.1 Constituição Federal de 1988..... | 85 |
| 2.2.2.2 Outros documentos nacionais relevantes para a Educação em Direitos Humanos..... | 89 |
| 2.2.3 As limitações dos documentos sobre Educação em Direitos Humanos numa concepção crítica..... | 93 |
| 2.3 ENFOQUE METODOLÓGICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS DIREITOS HUMANOS..... | 96 |
| CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA JUSTIÇA EM DIREITOS HUMANOS..... | 105 |
| 3.1 PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... | 106 |
| 3.2 PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA: QUEM É O SERVIDOR PÚBLICO DO JUDICIÁRIO?..... | 114 |
| 3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... | 119 |
| 3.4 PNEDH E A EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA | 130 |
| 3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS | |

| | |
|----------------------------------|------------|
| PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA..... | 140 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |
| REFERÊNCIAS..... | 154 |

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, inegavelmente, uma base essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, alicerçada no respeito à dignidade humana. Nesse contexto, a formação de profissionais da Justiça, pautada pelos princípios dos Direitos Humanos, assume um papel central para assegurar que as decisões e ações desses agentes sejam orientadas por um entendimento profundo e um compromisso efetivo com tais princípios. Esta dissertação, intitulada “Educação em Direitos Humanos: Perspectivas na Formação do Profissional da Justiça”, propõe-se a analisar os aspectos centrais dessa formação, com ênfase na intersecção entre a educação, os Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e os impactos das políticas neoliberais nesse campo.

O presente estudo adota a perspectiva decolonial como base teórica para compreender os Direitos Humanos. Sob essa ótica, questiona-se a construção eurocêntrica e excludente dos conceitos que fundamentam o tema. No discurso dominante, os Direitos Humanos são frequentemente apresentados como frutos das lutas europeias, como a Revolução Francesa, enquanto outras contribuições globais são amplamente negligenciadas. Para Micheline Ishay (2008, p. 5), a concepção moderna de Direitos Humanos “é predominantemente europeia em suas origens”; já Aníbal Quijano (2005, p. 204) argumenta que “os europeus geraram uma nova perspectiva de história, em que as populações colonizadas foram situadas no passado de uma trajetória cujo ponto culminante é a própria Europa”. Esse modelo reforça a hegemonia do conhecimento europeu, invisibilizando outras racionalidades e trajetórias históricas.

A crítica decolonial, como destacada por Quijano (2005, p. 227-278), denuncia a “colonialidade do poder”, caracterizada pela imposição de uma racionalidade universal baseada em uma visão de mundo eurocêntrica. Walter D. Mignolo (2008) complementa essa análise ao introduzir o conceito de “geopolítica do conhecimento”, que expõe como as epistemologias dominantes marginalizam saberes alternativos. Para este último autor, a modernidade é inseparável da colonialidade, visto que “o pensamento descolonial emergiu como contrapartida à modernidade/colonialidade” (Mignolo, p. 2013). Esses conceitos revelam que o

discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos contribuiu para a construção de hierarquias de humanidade que perpetuam desigualdades estruturais.

No campo da EDH, Enrique Dussel (2005, p. 59) apresenta a ideia de “transmodernidade” como alternativa que reconhece e valoriza “o lado obscuro da modernidade”, incluindo as contribuições e resistências dos povos colonizados. Para Mignolo (2008, p. 215), descolonizar o conhecimento requer uma “desobediência epistêmica”, que desafia a lógica da colonialidade e cria espaço para o resgate de “saberes ocultados e desprestigiados pela racionalidade eurocêntrica”. Essa perspectiva exige um afastamento crítico das tradições hegemônicas e o reconhecimento das pluralidades culturais como elementos indispensáveis para uma compreensão mais ampla e inclusiva dos Direitos Humanos.

A perspectiva decolonial promove, assim, uma revisão profunda do discurso tradicional dos Direitos Humanos, superando a hegemonia eurocêntrica e integrando a diversidade das histórias e racionalidades humanas. Dussel (2005, p. 59) enfatiza que “reconhecer a colonialidade como uma dimensão constitutiva da modernidade é o primeiro passo para descolonizar os Direitos Humanos”. Sob essa ótica, abre-se caminho para uma EDH que, ao promover igualdade e combater discriminações, incorpore as memórias, experiências e resistências dos povos marginalizados como componentes centrais da luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Seguindo a linha de pesquisa proposta, no item 1.1 do Capítulo 1, a análise fundamenta-se em Fábio Comparato (2015), com foco na evolução do conceito de dignidade humana ao longo da história. Destaca-se o reconhecimento de que, apesar das diferenças biológicas e culturais entre os seres humanos, todos têm direito ao mesmo respeito e são detentores de direitos inatos. A discussão enfatiza que a ideia de Direitos Humanos tem suas raízes em princípios estabelecidos no período axial, sendo posteriormente formalizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que proclamou a igualdade essencial entre todos os seres humanos. A dignidade humana, desde os atenienses e o estoicismo até as filosofias kantiana e existencialista, foi reconhecida como algo inerente a cada indivíduo, algo que não pode ser reduzido a uma mera mercadoria. Nas Constituições modernas, a dignidade humana também se consolidou como um tema central, refletindo a importância de proteger os direitos de todos, especialmente frente aos desafios contemporâneos, como os avanços tecnológicos e as questões ético-jurídicas. Nesse item, evidencia-se a relevância da dignidade humana para a

construção de uma sociedade que respeite a individualidade e os direitos essenciais de cada ser humano.

No item 1.2, toma-se como base as contribuições de Benevides (2007). Aborda-se a questão dos Direitos Humanos, enfatizando que são direitos universais e naturais, aplicáveis a todos os seres humanos por sua própria natureza, independentemente de leis ou outras normas específicas. Tais direitos emergem da Revolução do século XVIII e de seus princípios fundadores — liberdade, igualdade e fraternidade — e evoluíram ao longo do tempo, refletindo mudanças históricas e novas conquistas, como as recentes descobertas no campo da genética. Busca-se esclarecer que os Direitos Humanos se dividem em diferentes dimensões: as civis, que garantem liberdades individuais; as sociais, que envolvem direitos relacionados ao trabalho e ao bem-estar; e as coletivas, que abrangem questões globais, como o meio ambiente e a paz.

Na sequência, no item 1.3, discute-se o impacto da DUDH, adotada em 1948, como marco fundamental na construção do entendimento atual sobre os Direitos Humanos. Criada após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, a DUDH se tornou uma referência moral e legal para a proteção dos Direitos Humanos, embora sua implementação ainda esteja em processo contínuo. Essa Declaração ressaltou direitos essenciais, como a liberdade, a igualdade e a dignidade, sublinhando a importância de respeitar a dignidade humana em todas as esferas da convivência social e política.

No item 1.4, aborda-se o artigo 26 da DUDH, com ênfase na educação como um meio essencial para a promoção da paz, conforme disposto na Declaração de 1948. Retomando as ideias de Freire (2014), a educação é entendida tanto em práticas informais e aprendizagem dentro das famílias e na sociedade quanto em seu modelo formal, no âmbito escolar. Ambas são fundamentais para promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos. São apresentados exemplos práticos, como a história de Freire, que aprendeu a ler com seus pais de forma livre e contextualizada, ressaltando a importância de uma educação que favoreça a autonomia e a solidariedade. Essa abordagem educativa vai além da instrução formal, buscando firmar o entendimento de que a educação básica, gratuita e obrigatória é uma poderosa ferramenta no combate à desigualdade social e um fator relevante na promoção da Justiça social. Contudo, a educação precisa ser inclusiva e de qualidade, de modo que prepare efetivamente o indivíduo para atuar de

maneira crítica na sociedade e incentive os ideais de paz mundial.

Para concluir o primeiro capítulo, nos itens 1.5 e 1.6, discute-se o papel da cidadania e da democracia na efetivação dos Direitos Humanos. Assim, destaca-se a importância da EDH e da cidadania, evidenciando a necessidade de os professores adotarem uma postura política coerente com sua filosofia de vida (Freire; Mendonça, 2021). Enfatiza-se, também, o papel político da educação na formação de uma sociedade justa, que exige o conhecimento sobre democracia, Direitos Humanos e cidadania, pois são esses os fundamentos essenciais da dignidade humana.

Importa salientar que, ao longo da história, a cidadania esteve inicialmente restrita a determinados grupos, mas foi gradualmente ampliada, permitindo a participação ativa na vida pública (Carvalho, 2004). Nota-se que a relação entre democracia e Direitos Humanos é complexa e interdependente. No entanto, a democracia contemporânea, em muitos casos, limita a participação popular ao processo eleitoral, favorecendo a elite econômica (Chauí, 2012). Em contraste, a democracia contra-hegemônica busca promover a participação direta e fomentar os Direitos Humanos, entendendo-os como a base para uma sociedade mais igualitária e justa (Viola, 2007). Nesse âmbito, reafirma-se a educação como um pilar fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de lutar por transformações sociais profundas.

No Capítulo 2, no item 2.1, aborda-se a Organização das Nações Unidas (ONU), uma organização criada após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de estabelecer uma nova ordem mundial pautada pela paz. Para isso, líderes de grandes potências políticas criaram dois sistemas fundamentais para esse novo mundo: o econômico, estabelecido pelos acordos de Bretton Woods, e o político, materializado pela criação da ONU. Fundada em 1945, essa organização tem como missão manter a paz e a segurança internacionais, promovendo relações amistosas entre as nações e estimulando a cooperação e o respeito aos Direitos Humanos. Sua estrutura organizacional inclui a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, a Corte Internacional de Justiça, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela e o Secretariado. Ainda nesse item, questiona-se a real função da ONU, bem como das suas agências especializadas, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), considerando que, muitas vezes, essas organizações

apresentam objetivos ambíguos e estruturas desajustadas. A concentração de poder no Conselho de Segurança, com a predominância de um grupo restrito de potências, tem gerado críticas há muito tempo, clamando por maior transparência e eficiência. Isso destaca a necessidade urgente de reformas significativas, a fim de tornar a organização mais equitativa e eficaz na representação dos interesses globais (Fonseca Júnior *et al.*, 2022).

No item 2.2, são apresentados documentos internacionais fundamentais para a EDH, começando pela DUDH. Este documento consolidou valores universais essenciais, com o objetivo de fomentar uma ordem pública mundial baseada no respeito à dignidade humana. E ainda, aborda-se o valor jurídico desse documento, com base nas correntes predominantes sobre seu caráter vinculante. Outro ponto relevante diz respeito à análise do item 2 do artigo 26 da DUDH, que estipula:

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948, p. 6).

Esse artigo consiste em base fundamental para diversas iniciativas educacionais ao redor do mundo. Nesse sentido, atribui-se atenção especial ao Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que visa promover uma cultura global de Direitos Humanos por meio da educação, e que já está em sua quarta fase. Destaca-se, na segunda fase desse programa, a formação de servidores públicos em Direitos Humanos. Outro marco importante é Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, de 2011, bem como a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990.

No subitem 2.2.2, a atenção se volta para os documentos nacionais, destacando a crescente relevância da EDH no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto nas organizações da sociedade civil. O documento nacional de maior peso nesse contexto é, sem dúvida, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a chamada Constituição Cidadã. Nesse subitem, analisa-se o contexto histórico da sua promulgação, buscando compreender como a EDH se insere nesse panorama, com base na profundidade dos ensinamentos de Vera Candau (2000). Entende-se que, por meio dessa análise, é possível perceber como essa temática se

desenvolveu ao longo da história do país, refletindo avanços e desafios.

No que diz respeito especificamente à CF/1988, o foco reside na descrição dos direitos de maior relevância para o tema desta dissertação, com uma análise de alguns artigos essenciais que abordam os Direitos Humanos. E ainda, discute-se o impacto de outras legislações importantes, como a Lei contra o Preconceito Racial, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso, que complementam o arcabouço jurídico da EDH no Brasil.

Outro marco relevante em análise é referente aos documentos de grande importância para esta temática, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o PNEBH, ambos de 2003. Esses documentos são fundamentais para entender a trajetória da EDH no Brasil e o papel da educação nesse processo.

No subitem 2.2.3, que trata das limitações dos documentos sobre EDH, busca-se evidenciar que a CF/1988, apesar de seu discurso emancipatório, enfrenta contradições e limitações significativas. Embora estabeleça direitos fundamentais, ela frequentemente serve a interesses neoliberais, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do governo Fernando Henrique Cardoso, que foram aprovados sem a participação efetiva dos professores. Com relação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, também influenciado por organismos internacionais com interesses escusos, a falta de investimentos adequados e os desafios na implementação se tornam evidentes, especialmente em função da hegemonia neoliberal ainda presente.

Por mais que a CF/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 garantam o pluralismo de ideias, a realidade educacional ainda segue predominantemente um modelo construtivista, conforme apontado por Santomé (2000 *apud* Andrade, 2007). Contudo, segundo Candau (2007a), apesar dos desafios impostos pelo cenário atual, a EDH permanece sendo um instrumento de extrema importância nas lutas por uma sociedade mais justa. O impacto dessa educação depende, sobretudo, da abordagem adotada, seja neoliberal, seja contra-hegemônica, sendo esta última defendida como mais inclusiva e transformadora.

No item 2.3, intitulado “Enfoque Metodológico no Ensino e Aprendizagem dos Direitos Humanos”, procura-se mostrar que o ensino de Direitos Humanos continua em processo de desenvolvimento e enfrenta desafios consideráveis, especialmente em relação à forma como é tratado nas escolas: de maneira teórica e fragmentada, com poucas experiências pedagógicas concretas (Mosca; Aguirre, 1990). Enfatiza-

se que a inclusão desse tema no currículo escolar exige um planejamento cuidadoso para evitar contradições e conflitos. Nesse âmbito, destacam-se duas abordagens principais: uma que defende a adição dos conteúdos de Direitos Humanos às disciplinas existentes, o que poderia sobrecarregar ainda mais o currículo e reduzir o tema a simples informações a serem memorizadas, diminuindo sua importância prática; e outra que propõe a integração dos Direitos Humanos ao currículo de forma transversal, com ênfase na prática e na vivência dos direitos no cotidiano escolar.

Com base nisso, demonstra-se que, para que a EDH se efetive, é fundamental adotar metodologias participativas e inclusivas, capazes de promover uma mudança genuína nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, considerando, ainda, suas experiências de vida. Candau (2007b) ressalta a importância de processos formativos contínuos que integrem as dimensões cognitivas, afetivas e sociopolíticas, utilizando estratégias pedagógicas ativas e participativas, como oficinas pedagógicas, que valorizem a construção coletiva de saberes e a prática concreta dos Direitos Humanos.

Além disso, ressalta-se a importância do enfrentamento aos desafios, como a desconstrução de visões equivocadas sobre os Direitos Humanos, a incorporação dessa educação na formação de educadores e a promoção da criação de materiais de apoio adequados. O objetivo é o de formar cidadãos conscientes de seus direitos e empoderar grupos vulneráveis, contribuindo para uma transformação social significativa.

No capítulo 3, no item 3.1, destaca-se a importância da EDH para profissionais de diferentes áreas, como policiais, militares, profissionais da saúde pública, cientistas e jornalistas. O objetivo é demonstrar como a formação desses agentes é essencial para garantir a aplicação dos princípios dos Direitos Humanos no cotidiano. Segundo Edy Kaufman (2007), para policiais e militares, o conhecimento em Direitos Humanos proporciona uma mudança de mentalidade, superando preconceitos e favorecendo atitudes que se distanciam da violência e da injustiça. No caso da saúde pública, da ciência e do jornalismo, essa formação capacita os profissionais a lidarem melhor com os desafios de suas respectivas áreas e a adotarem uma postura mais assertiva diante de situações de violação dos Direitos Humanos.

Este item também aborda de forma crítica o currículo de formação desses profissionais, com base nas reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2016), e enfatiza a

importância de incluir, de maneira prática, os Direitos Humanos no currículo, visando à construção de uma identidade ética sólida. Dessa forma, procura-se reforçar a necessidade de integrar a EDH a diversas áreas profissionais, não se limitando apenas aos profissionais da área jurídica.

No item 3.2, à luz de Pedro Marcondes (2016), são detalhadas as categorias de servidores públicos no Brasil, conforme os artigos 37 e 41 da CF/1988, especificando os diferentes tipos de vínculos jurídicos com a Administração Pública. A análise contempla os princípios da impessoalidade e da ética no serviço público, ressaltando sua relevância para a legitimação da administração pública na sociedade, conforme Bacellar Filho (2014). Além disso, são abordados a importância da profissionalização dos servidores públicos, o princípio do concurso público e a necessidade de capacitação técnica para assegurar a eficiência no serviço público. Por fim, sublinha-se a importância da EDH na formação do servidor público, destacando seu papel como um baluarte da ética, da eficiência e do compromisso com a Justiça no serviço público.

No item 3.3, examina-se o PNEDH, abordando sua criação, o seu processo de elaboração e a sua implementação no Brasil. E ainda, é destacada a relevância do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) no desenvolvimento do Plano. Com base em Marcela Nunes (2013), são tecidas críticas em relação ao suposto processo participativo na elaboração do documento, que, na realidade, não contou com a participação significativa de representantes dos Estados brasileiros e nem de representantes da educação básica. Nesse sentido, fica claro que a participação popular foi superficial, o que dificulta considerar o PNEDH como um marco de transformação efetiva na sociedade. Além disso, esse documento é analisado sob a ótica de Karl Marx (2004), estabelecendo um paralelo entre violência, exploração e estrutura da burguesia. Essa abordagem marxista mostra que as propostas do Plano carecem de uma reformulação profunda, uma vez que não contemplam adequadamente os grupos vulneráveis, cuja inclusão é fundamental para uma verdadeira transformação social.

No item 3.4, são levantadas críticas ao PNEDH no que se refere à proposta de EDH para profissionais da Justiça. A análise sugere que a abordagem reformista adotada pelo Plano pode reforçar a lógica neoliberal, que tende a tratar problemas sociais por meio de reformas institucionais e capacitação individual, ignorando as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade social. Evidencia-se que a

verdadeira formação em Direitos Humanos deve ser crítica, abordando de forma integrada as relações entre Direitos Humanos, capitalismo e desigualdade. A proposta é que os profissionais não sejam meros agentes do Estado, e sim defensores ativos de uma cidadania plena e transformadora. Dessa forma, a EDH para esses profissionais deve ir além da formação técnica, incorporando a prática política e social, alinhando-se com as lutas por Justiça e igualdade.

Por fim, no item 3.5, discute-se a importância de uma formação adequada para os profissionais da Justiça, para além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, incluindo princípios que valorizem a dignidade, a equidade e o respeito aos Direitos Humanos. Candau (2012) destaca três pilares fundamentais na EDH: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento de grupos marginalizados e a transformação social e cultural. Assim, o referido item contempla práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto dos servidores públicos.

Entende-se que a formação dos profissionais da Justiça deve envolver uma abordagem que promova não apenas o aprendizado de conceitos e normas jurídicas, mas também a compreensão de valores éticos e de uma visão mais ampla dos Direitos Humanos. Candau (2012) destaca a necessidade de desenvolver processos formativos contínuos que articulem as dimensões cognitivas, afetivas e sociopolíticas, utilizando metodologias pedagógicas ativas e participativas, como oficinas e debates. Essas práticas têm como objetivo promover uma mudança de atitude e comportamento dos profissionais, além de fortalecer a capacidade desses agentes de identificar e responder adequadamente às situações de violação dos Direitos Humanos

Sobre a pesquisadora, a opção por cursar mestrado em Educação remonta a patamares profundos. Filha de uma professora vocacionada, sempre acompanhou de perto a dedicação da mãe à sua profissão, marcada por aulas dinâmicas e ricas em conhecimentos. Compreendeu na prática o impacto transformador da educação na relação mãe-filha e no próprio processo de aprendizagem. Aos 17 anos, ingressou em duas Universidades: graduou-se em Direito pela Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e em Design de Moda pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Em seguida, especializou-se em Direito do Trabalho e tomou posse como servidora pública do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, em 2013, onde continua trabalhando atualmente.

Em 2023, a pesquisadora decidiu ingressar no mestrado em Educação,

motivada pela sua experiência prática e pela profunda crença no poder transformador do ensino. Conforme mencionado, a pesquisadora tem formação em Direito e é servidora pública do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás desde 2013, o que a instigou a pesquisar a formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos.

A opção pela linha específica de Direitos Humanos decorre do desejo profundo de lutar por uma sociedade mais igualitária, onde direitos e deveres sejam distribuídos de maneira equitativa, e as minorias sejam reconhecidas, respeitadas e protegidas. A mestrandia considera que o debate sobre esse tema é uma das formas mais eficazes de garantir alguma igualdade de condições frente à hegemonia que ainda persiste em muitos aspectos da sociedade.

Em tempos difíceis, marcados por inúmeros conflitos, é urgente e imprescindível educar em Direitos Humanos. Essa tarefa se configura como essencial para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização dos direitos fundamentais de todos os indivíduos.

Embora tenha havido avanços significativos, ainda há muito a ser conquistado em termos de respeito à dignidade humana, principalmente no que diz respeito à superação de distinções baseadas em raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Formar profissionais da Justiça com uma consciência cidadã, capaz de abordar essas questões de maneira cognitiva, social, ética e política, é uma das ferramentas mais eficazes nesse processo de transformação social.

Diante desse cenário, a autora se dedicou ao aprofundamento do estudo dos objetivos do PNEDH, uma política pública que visa traçar diretrizes para a formação em Direitos Humanos em diversos níveis, incluindo a formação específica dos profissionais da Justiça.

A formação dos profissionais da Justiça em Direitos Humanos é um tema de extrema importância e relevância no contexto global. Esse campo abrange a preparação, o treinamento e a educação de indivíduos essenciais ao sistema legal, como juízes, advogados, promotores, defensores públicos e outros profissionais da Justiça. Tal formação é crucial para garantir que o sistema de Justiça opere de maneira justa, equitativa e em conformidade com os princípios fundamentais dos Direitos Humanos. A Justiça, enquanto pilar da sociedade, possui a responsabilidade de assegurar que os Direitos Humanos sejam respeitados, promovidos e protegidos,

desempenhando um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos vai além do simples conhecimento da legislação e dos tratados internacionais. Trata-se de uma compreensão profunda dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, bem como da sensibilidade para reconhecer situações em que esses direitos estão sendo violados. Os profissionais da Justiça devem ser capacitados para identificar, denunciar e adotar medidas eficazes para corrigir tais violações.

Além disso, a formação em Direitos Humanos deve contemplar a habilidade de lidar com casos complexos e sensíveis, que envolvem discriminação, violência, tortura e outras violações graves. Isso exige competências em comunicação, empatia e ética profissional, a fim de garantir que as vítimas sejam tratadas com respeito e dignidade, ao mesmo tempo em que se busca a Justiça e a reparação.

A EDH e a formação contínua do profissional da Justiça não podem se limitar ao período de graduação. A formação deve iniciar nas faculdades de Direito, local onde os futuros juristas são apresentados aos conceitos e tratados internacionais que regem os direitos fundamentais. No entanto, essa formação não deve parar na graduação; precisa ser contínua. Profissionais da Justiça necessitam acompanhar as mudanças na legislação, na jurisprudência e nas melhores práticas em Direitos Humanos, uma vez que os desafios e a complexidade das questões relacionadas a essa temática evoluem constantemente. Para isso, é essencial que participem de cursos de atualização, seminários, *workshops* especializados, e busquem pós-graduação em Direitos Humanos, mantendo sempre o compromisso com a atualização e o aprimoramento de seus conhecimentos.

Em resumo, a EDH, vinculada à formação do profissional da Justiça nesse campo, cumpre papel fundamental na proteção e na promoção dos direitos fundamentais de todos os cidadãos. Essa responsabilidade vai além do simples conhecimento jurídico, exigindo empatia, ética e compromisso firme com a Justiça e a igualdade. Quando os profissionais da Justiça são adequadamente formados em Direitos Humanos, desempenham um papel essencial na defesa dos direitos de todos os indivíduos, na promoção da Justiça e na manutenção do Estado de Direito. Dessa forma, a formação em Direitos Humanos se configura como um investimento vital na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Feitas essas considerações, a questão central investigada neste estudo é: quais as perspectivas da formação em Direitos Humanos para o profissional da Justiça, conforme proposto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?

Embora já existam conteúdos amplamente discutidos sobre a importância da EDH no ensino regular, pouco se fala sobre sua aplicação prática na formação dos profissionais da Justiça. Sabe-se que a Justiça é o campo ideal para resguardar e garantir os direitos das minorias; portanto, a formação dos profissionais dessa área em Direitos Humanos se torna imprescindível, dada sua relevância e seus desdobramentos.

Nesta dissertação, a pesquisadora se dedicou a compreender e a explicar como a EDH pode ser implementada no ambiente jurídico, uma área de grande impacto social. Essa educação tem o potencial de influenciar profundamente a prática profissional desses agentes, ao promover uma compreensão mais ampla e sensível dos direitos fundamentais, incentivando o respeito à dignidade humana e à igualdade perante a lei. Isso pode resultar em decisões mais justas, imparciais e focadas nos direitos das pessoas envolvidas em processos judiciais. Além disso, pode gerar um posicionamento mais empático na resolução de conflitos, assegurando que, em todos os casos, os Direitos Humanos sejam devidamente respeitados.

O objetivo principal desta dissertação é compreender as formas, as possibilidades e os impactos da formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos, tendo como base o PNEDH. Os objetivos específicos são: identificar a influência das políticas neoliberais nos Direitos Humanos e na educação no contexto do capitalismo; verificar o entendimento sobre EDH no Brasil; e analisar as implicações do PNEDH na formação do profissional da Justiça.

Para atingir esses objetivos, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem utilizada foi a qualitativa, a natureza da pesquisa consistiu em básica, e o objetivo foi definido como exploratório.

Na revisão bibliográfica, observou-se que, ao pesquisar sobre o tema Direitos Humanos, existem várias abordagens e perspectivas. Contudo, quando a pesquisa se restringe à EDH, o número de fontes diminui consideravelmente. Quando a busca é direcionada à formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos, os resultados encontrados são mais escassos e não apresentam especificidade. O que

se encontra, predominantemente, é a formação do profissional do Direito no contexto do ensino superior, com alguns exemplos da importância da formação de profissionais específicos, como defensores públicos e agentes da segurança pública.

Marta Lima (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: processo de elaboração e implantação”, destacou a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas à EDH, em razão da acentuada desigualdade social observada no Brasil. O objetivo central de sua pesquisa foi investigar o processo de elaboração e implantação do PNEDH, com foco nos seguintes temas: Direitos Humanos, democracia, educação e EDH.

O campo de investigação foi a Secretaria Especial de Direitos Humanos, com a pesquisa focando nos membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Do ponto de vista metodológico, a abordagem adotada foi qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A pesquisadora optou pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin, para compreender, por meio das falas dos sujeitos, como se deu o processo de elaboração e implantação do PNEDH.

A análise das informações permitiu concluir que o PNEDH consiste em um documento fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento do Estado Democrático no Brasil. Todavia, o estudo também revelou a necessidade de maior investimento na divulgação do Plano, além do planejamento de atividades práticas que viabilizem a implementação das ações previstas no documento. É essencial que essas ações considerem as especificidades regionais do país e contem com um planejamento bem estruturado, garantindo, assim, a efetiva implantação do Plano e o fortalecimento das práticas democráticas no cotidiano da sociedade brasileira.

Laisa Costa (2016), em sua dissertação intitulada “Educação em Direitos Humanos: um desafio global em uma perspectiva local”, esclarece que educar em Direitos Humanos, além de ser um dos princípios e metas da educação no Brasil, tem sua obrigatoriedade fixada na legislação, devendo ser inserida em projetos, Planos e materiais de ensino em todos os níveis e modalidades, sendo abordada de forma transversal, disciplinar e/ou interdisciplinar. Considerando essa premissa e a necessidade urgente de disseminar uma cultura de respeito à dignidade humana e a promoção de valores, como liberdade, Justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, paz, sustentabilidade, e direitos sociais, econômicos, políticos e

culturais, a pesquisa da referida autora teve como objetivo refletir sobre as legislações, políticas públicas e práticas de ensino relacionadas a essa temática.

O estudo, com enfoque quali-quantitativo e subsidiado por fontes bibliográficas, documentais e auto(biográficas), explora questionamentos sobre Educação e Direitos Humanos, o papel dos Estados e da sociedade nesse processo. O estudo também analisa a legislação pertinente e investiga como os professores e estudantes do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para o Ensino Profissional da Universidade Federal de Santa Maria compreendem e incorporam as normas de Direitos Humanos em seu cotidiano e em suas práticas docentes.

Dentre os principais achados, a pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados considera a EDH como fundamental ou importante. Os estudantes relataram como as temáticas são inseridas nas disciplinas, e os professores confirmaram essas observações, compartilhando suas experiências e percepções. No entanto, algumas lacunas foram identificadas, a saber: dificuldade na compreensão de alguns conceitos da área; abordagem insuficiente de temas fundamentais para os Direitos Humanos; e necessidade de melhorias na comunicação relacionada à divulgação de novas legislações.

A dissertação de Evandro Arantes (2016), intitulada “O direito à educação no Brasil sob a lente da teoria crítica dos Direitos Humanos: antinomias entre os efeitos da juridicização e a efetivação mais substantiva desse direito”, concentrou-se na análise da efetividade dos Direitos Humanos no contexto da tutela jurisdicional. O objetivo geral foi o de compreender o processo de juridicização do direito humano à educação e seu descompasso em relação à afirmação substantiva desse direito, desdobrando-se em quatro objetivos específicos, quais sejam: identificar a conjuntura geradora da crescente juridicização do direito à educação no Brasil; verificar os efeitos da juridicização desse direito; aferir em que medida o excesso de produção legislativa e o ativismo judicial prejudicam o enfrentamento sistêmico dos problemas educacionais; e demonstrar que os espaços de representação e o controle social, já instituídos, se forem apropriados para o exercício da soberania popular, são alternativas preferíveis à juridicização.

Quanto ao referencial teórico, a pesquisa fundamentou-se na Teoria Crítica dos Direitos Humanos, moldada na Escola de Frankfurt, que oferece uma visão pluridimensional do direito à educação, destacando que a concretização desse

direito deve ocorrer por meio do empoderamento social, pois a tutela juridicizada envolve riscos ideológicos e inibe a efetivação plena dos direitos sociocoletivos.

A referida pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, com foco na análise documental, voltada para o conteúdo explícito e implícito de projetos de lei e decisões judiciais que são sintomáticas do processo de juridicização. Na análise empírica do problema, a sistematização das impressões captadas oferece respostas que permitem apontar, conclusivamente, rotas alternativas à juridicização para que o direito à educação se efetive de forma plural e democrática no Brasil.

A dissertação de Bianca Madruga (2021), intitulada “A educação em Direitos Humanos nos principais documentos norteadores da educação básica brasileira”, teve como objetivo geral investigar como a EDH, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é articulada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivos específicos, buscou-se: identificar a trajetória histórica da EDH no Brasil; interpretar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e analisar o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em suas metas para a educação básica, especialmente em relação à concepção de currículo nacional e à perspectiva da EDH. Além disso, procedeu-se à análise e à interpretação da trajetória legal da BNCC, bem como do movimento da sociedade civil em defesa da Base.

Nesse processo, identificou-se que, embora nos últimos anos tenham sido elaboradas uma série de leis que se relacionam à temática dos Direitos Humanos e da EDH, o suporte ideológico externo e afastado da realidade da educação brasileira ainda se faz presente através do predomínio de concepções hegemônicas sobre propostas originadas na prática educativa (Madruga, 2021, p. 86).

Outra conclusão alcançada pela pesquisadora foi que, além das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH está contemplada em documentos como o PNE (2014-2024) e a BNCC. No PNE, a EDH é abordada tanto de forma direta quanto subentendida, enquanto na BNCC é abordada de forma direta, mas restrita a algumas áreas do conhecimento escolar, como Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso, no Ensino Fundamental; e Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio. Essa limitação pode restringir a abordagem epistemológica interdisciplinar na prática

educativa, impactando a formação integral do estudante.

Dando continuidade ao estudo sobre a atuação dos profissionais da Justiça em Direitos Humanos, a dissertação de Jhoane Brasileiro (2022), intitulada “A educação em e para os Direitos Humanos como prática emancipatória da Defensoria Pública em defesa dos grupos vulnerabilizados”, aprofunda-se na análise da EDH como uma prática emancipatória dentro da Defensoria Pública, especialmente na defesa dos grupos vulnerabilizados. A pesquisa conclui que a Defensoria Pública:

[...] aplicando seus conhecimentos técnicos de forma sensível às práticas locais, de maneira horizontal e dialógica, mediante a elaboração de campanhas de educação em e para os Direitos Humanos, cursos de formação de defensoras e defensores populares, debates, produção de cartilhas e audiências públicas, compartilhando saberes e experiências, colaborando com o fortalecimento dos vínculos comunitários e das lutas populares e promovendo uma cultura democrática e participativa, pode auxiliar no desenvolvimento de uma educação emancipatória em e para os Direitos Humanos em defesa dos grupos vulnerabilizados, visando à formação de uma cidadania ativa e coletiva, capaz de transformar a realidade social (Brasileiro, 2022, p. 160).

Acerca do tema formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos, também foi analisada a dissertação de Simone Pinto (2022), intitulada “A Educação em Direitos Humanos e a Formação de Soldados da Força Aérea Brasileira”. O objetivo principal da pesquisa foi estudar o currículo do Curso de Formação de Soldado e sua relação com os conteúdos voltados para os Direitos Humanos. Contudo, ao final, a pesquisadora não apresentou uma opinião definitiva sobre o currículo atual, embora proponha um novo modelo curricular.

A dissertação busca contribuir de maneira modesta, mas inovadora, ao tratar da formação em Direitos Humanos para o profissional da Justiça, focando não no estudante de Direito do ensino superior, e sim no profissional em atividade, que deve possuir conhecimento suficiente para lidar com as demandas relacionadas às minorias.

As categorias de análise abordadas na dissertação são: EDH, PNEDH e formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos.

Quanto ao marco teórico, a DUDH foi adotada como o principal documento base. Para contextualizar o leitor, a pesquisadora apresenta um apanhado histórico sobre a elaboração desse documento, além de uma base teórica sobre o conceito de pessoa, que sustenta a discussão do marco temporal da dissertação, que abrange o período desde a promulgação da CF/1988 até os dias atuais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado para esta pesquisa envolveu tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental. Inicialmente, procurou-se destacar as publicações acadêmicas relacionadas ao tema EDH, com o objetivo de identificar as principais tendências e enfoques dos pesquisadores.

Quanto à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa; em termos de natureza, foi realizada uma pesquisa básica; e, no que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória. A pesquisa bibliográfica, abrangendo as áreas da EDH, cobriu o período de 1988 a 2024, com a finalidade de catalogar os trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Esse catálogo, parte integrante do Portal de Periódicos da Capes/MEC, foi criado em 2001, com o intuito de facilitar o acesso às pesquisas de pós-graduação defendidas nos diversos programas das universidades brasileiras. Tornou-se, assim, uma ferramenta essencial para a busca e a consulta eletrônica de informações bibliográficas sobre dissertações e teses defendidas em todo o país.

A escolha desse catálogo justifica-se pela sua relevância no contexto da expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, incluindo os programas de mestrado e doutorado, abrangendo todas as regiões do país. Além disso, ele desempenha papel fundamental na divulgação do conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros em diversas áreas do conhecimento.

Esse procedimento é essencial, pois, ao abordar a importância da EDH e a formação do profissional da Justiça nesse campo, torna-se necessário coletar dados que corroboram a veracidade dessa afirmação.

Ao realizar um levantamento no site da Capes, abrangendo o período de 2020 a 2024 e utilizando como tema central "Educação em Direitos Humanos", foram identificados 332 trabalhos acadêmicos, dentre teses e dissertações. Contudo, ao refinar a busca para "Educação em Direitos Humanos profissionais da Justiça", o número de resultados foi reduzido a apenas oito. Além disso, verificou-se que nenhum desses trabalhos aborda especificamente a formação em EDH do profissional da Justiça, conforme os parâmetros propostos nesta pesquisa.

Essa constatação reforça a originalidade e a relevância deste estudo, uma vez que ele preenche uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre o

tema. Assim, a presente dissertação não só contribui para o avanço do conhecimento na área, como também oferece uma perspectiva inovadora e essencial para o desenvolvimento da formação de profissionais da Justiça sob a ótica da EDH.

Optou-se por delimitar cronologicamente esta investigação ao período compreendido entre os anos de 1988 e 2024, em razão da promulgação da CF/1988, conhecida como Constituição Cidadã, que representou um marco de grande relevância ao consolidar diversos direitos enunciados na DUDH.

A escolha desse marco temporal justifica-se, posto que a CF/1988 consolidou um novo referencial de direitos e garantias fundamentais, o que teve um impacto significativo nas políticas públicas, especialmente na área da educação, e nos processos de formação do profissional da Justiça. Foi a partir desse marco que a EDH passou a ser reconhecida como tema essencial na formação jurídica, buscando, além da capacitação técnica, o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a defesa dos Direitos Humanos no Brasil.

Além disso, foram utilizados importantes referenciais teóricos, como Comparato (2015), para abordar o conceito de “dignidade humana”, tema central para a discussão dos Direitos Humanos. Para refletir sobre as dimensões dos Direitos Humanos, dialogou-se com Benevides (2007), e, ao tratar da DUDH, recorreu-se novamente a Comparato. Especificamente, para a análise do artigo XXVI da DUDH, que trata da educação, mencionou-se o trabalho de Paulo Freire. Para discutir o conceito de cidadania, consultou-se Benevides, enquanto, no que tange à democracia, foram fundamentais as contribuições de Candau (2008) e Chauí (2012).

E ainda, para esclarecer sobre a atuação da ONU e os documentos relacionados à EDH, foram utilizadas as obras de Piovesan (2013), Schilling (2011) e Candau (2000).

No capítulo 3, para discutir a importância da EDH para profissionais das áreas de segurança pública, saúde, ciência e jornalismo, foram consultados autores como Kaufman (2007), Gruskin, Mills e Tarantola (2007), Parlow (2007), dentre outros. Para explicar a atuação dos profissionais da Justiça, recorreu-se a Marcondes (2016) e Bacellar Filho (2014). A análise do PNEDH foi fundamentada nas obras de Nunes (2013) e Marx (2004), além das contribuições de Bourdieu e Passeron (1992). No que se refere à aplicação do PNEDH na formação dos profissionais da

Justiça, destacou-se o trabalho de Benevides (2004).

O segundo passo da investigação consistiu na análise documental de diversos instrumentos normativos, como: o Decreto n.º 1.384, de 22 de outubro de 1945, que promulgou a Carta das Nações Unidas; o Decreto n.º 7.030, de 14 de dezembro de 2009, que promulgou a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados; a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; a CF/1988; a DUDH, de 1948; a Carta das Nações Unidas, de 1945; e, de maior relevância para a dissertação, o PNEDH, de 2008, que consiste no documento fundamental das diretrizes para a formação continuada do profissional da Justiça no tema dos Direitos Humanos.

Destacou-se a pesquisa qualitativa como o percurso metodológico adotado para a análise de documentos, sendo entendida como uma ferramenta que permite uma compreensão detalhada e profunda dos fatos investigados. Conforme Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A análise documental, por sua vez, teve como objetivo identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, utilizando as leis como objeto de estudo.

Na perspectiva de Joel Martins (2000), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender a realidade social por meio de uma análise profunda das relações humanas em contextos naturais e dinâmicos. O autor enfatiza que essa metodologia descreve e interpreta os significados das ações humanas, revelando os fundamentos das percepções e dos processos sociais. Segundo Siomara Borba (2011), essa abordagem trabalha com dados descritivos e foca mais nos processos do que nos produtos, valorizando os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências e interações:

[...] realizada numa situação natural; trabalha com dados descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto, o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; o envolvimento do pesquisador com o sujeito pesquisado é inevitável, pois há uma total identidade entre sujeito e objeto de pesquisa, desqualificando o discurso da neutralidade axiológica do pesquisador (Borba, 2011, p. 5).

Além disso, a pesquisa qualitativa reconhece a interação inevitável entre o pesquisador e o objeto de estudo, rejeitando a ideia de neutralidade absoluta.

Segundo Gadotti (1983), trata-se de um processo que analisa as relações internas do objeto, visando superar sua aparência superficial e alcançar uma compreensão mais estruturada da realidade social. Isso torna a pesquisa qualitativa um instrumento essencial para o método dialético, pois possibilita a articulação entre teoria e prática na análise dos fenômenos sociais.

Com relação ao caminho metodológico, foi adotado o materialismo histórico-dialético na presente dissertação, bem como suas categorias. O materialismo histórico-dialético, originado das reflexões de Karl Marx e Friedrich Engels, é um método de análise que integra aspectos filosóficos, históricos e sociais, buscando compreender a realidade a partir de suas contradições intrínsecas. Ele considera a história como um processo de transformações contínuas, impulsionado pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais de produção. Para Chauí (2000, p. 33), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente, determina sua consciência”, destacando a centralidade das condições materiais na formação da realidade humana.

O elemento fundamental dessa abordagem é o método dialético, caracterizado pela análise dinâmica e contraditória dos fenômenos. Esse método parte da premissa de que a realidade está em constante movimento, sendo constituída por forças opostas que se transformam mutuamente. Como afirmam Bressan e Brzezinski (2022, p. 3), “a luta dos contrários transforma a realidade mediante as forças opostas. O Materialismo Histórico-Dialético compreende a realidade viva, dinâmica, com conflitos e movimento”. Essa perspectiva permite captar tanto as singularidades quanto a totalidade dos processos sociais, integrando teoria e prática em uma unidade indissociável, conhecida como práxis.

A práxis, no contexto do materialismo histórico-dialético, é definida como a atividade humana que transforma a realidade e produz a história. Conforme Vázquez (1977), a prática revela a verdade sobre a realidade, unificando teoria e ação em busca de mudanças concretas. Essa visão destaca que não basta compreender o mundo; é necessário transformá-lo, o que exige ações conscientes e fundamentadas nas condições históricas e materiais existentes.

As categorias totalidade, movimento, mudança qualitativa, unidade e luta dos contrários são elementos essenciais para a compreensão da sociedade capitalista. De acordo com Konder (2008), ao basear-se nas ideias de Marx, para expressar que a totalidade é a sociedade, é imprescindível compreender as classes sociais.

Assim, no materialismo histórico-dialético, a **totalidade** refere-se à compreensão da realidade como um todo integrado, estruturado e dinâmico, no qual cada elemento está interconectado. Nessa perspectiva, a análise fragmentada dos fenômenos é descartada, pois entende-se que o real só pode ser apreendido quando considerado em suas múltiplas relações e contradições internas. Como aponta Kosik (1995), a totalidade revela que os fatos se tornam inteligíveis apenas quando inseridos no conjunto ao qual pertencem, permitindo uma análise mais profunda e concreta.

Quanto à categoria do **movimento**, compreende-se que tudo está em constante transformação e evolução. Esse movimento é impulsionado pelas contradições internas dos fenômenos, refletindo a natureza inacabada e dinâmica de todos os aspectos do mundo material e social. Gadotti (1983, p. 25) afirma que “a dialética considera todas as coisas em seu devir”, ou seja, o movimento não é apenas uma característica, mas uma condição essencial de existência.

A **mudança qualitativa**, por sua vez, refere-se às transformações que ocorrem quando os fenômenos ultrapassam determinados limites, gerando novas qualidades. Essas mudanças, segundo Cheptulin (1982, p. 216), representam a “passagem da matéria de um estado para outro”, envolvendo a ruptura de um estado de continuidade para criar algo novo e superior, por meio da superação. Esse processo demonstra que a evolução não é linear, mas é marcada por saltos qualitativos.

No que diz respeito à categoria **unidade e luta dos contrários**, as forças opostas coexistem e interagem dentro de um mesmo fenômeno, criando sua dinâmica de transformação. Essas contradições, essenciais à dialética, não são vistas como oposições que se anulam, mas como elementos que, ao interagirem, impulsionam o movimento e a mudança. Como destaca Gadotti (1983), os contrários se fundamentam no real e transformam a realidade por meio de sua interação.

Por fim, o materialismo histórico-dialético apresenta-se como um processo que busca compreender a estrutura do objeto em sua totalidade, conectando teoria e prática para interpretar e transformar a realidade. Ele rejeita interpretações lineares ou estáticas, reconhecendo o caráter dinâmico e contraditório das relações sociais. Assim, o pesquisador deve analisar as evidências e as relações internas do objeto, levando em consideração suas múltiplas determinações históricas e sociais. Essa abordagem proporciona um entendimento abrangente das condições históricas e

materiais, permitindo intervenções que promovam mudanças significativas e emancipatórias. Dessa forma, o pesquisador atua como sujeito integrado ao processo, conectando-se dialeticamente ao objeto para produzir interpretações críticas e transformadoras da realidade.

O percurso metodológico desta pesquisa evidencia a relevância da EDH na formação do profissional da Justiça, contextualizando essa temática desde a promulgação da CF/1988. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar tendências e lacunas nas publicações acadêmicas e legais no que diz respeito à formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos. A utilização do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes como uma das fontes reforçou a abrangência e a importância dessa temática, que ainda é pouco discutida no cenário acadêmico brasileiro. O marco temporal da pesquisa se justifica pelo impacto significativo que a CF/1988 teve e continua tendo nas políticas públicas educacionais e na formação jurídica, contribuindo para uma consciência mais crítica e avançada sobre o compromisso do profissional da Justiça com os Direitos Humanos.

Além disso, o uso de referenciais teóricos renomados e a análise de documentos, como a DUDH e o PNEDH, possibilitaram uma compreensão aprofundada dos aspectos legais e educativos envolvidos. Assim, a abordagem qualitativa, ao focar nos significados e valores, resultou em uma análise detalhada e contextualizada, essencial para compreender a complexidade da formação dos profissionais da Justiça em Direitos Humanos no Brasil. A aplicação do materialismo histórico-dialético permitiu compreender o objeto do estudo em sua totalidade, considerando o caráter dinâmico e contraditório das relações sociais e conectando teoria e prática para interpretar e, por que não, tentar transformar a realidade por meio de um olhar crítico sobre a atualidade.

CAPÍTULO 1 – OS DIREITOS HUMANOS, A EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

"Lembrei-me das palavras tristes de Vinicius no seu poema *O haver*, em que fala da 'sua inútil poesia'. Sinto assim de vez em quando, que aquilo que escrevo é inútil. Os que têm poder nem leem, e se leem não levam a sério. Os que movem a política são as razões dos machados e das serras; não as razões da beleza. [...] Aí me lembrei de um poema de Chuang-Tzu, escrito séculos antes de Cristo: 'Eu sei que não terei sucesso. Tentar forçar os resultados somente aumentaria a confusão. Não será melhor desistir e parar de me esforçar? Mas, se eu não me esforçar, quem o fará?' As palavras do sábio foram uma repreensão ao meu desânimo. Comecei a pensar."

(Rubem Alves, em "O amor que acende a lua").

1.1 PESSOA E DIGNIDADE HUMANA

É amplamente reconhecido que os seres humanos apresentam diferenças biológicas e culturais que os tornam únicos. No entanto, há uma certeza que se mantém constante: todos merecem igual respeito. Além disso, reconhece-se as capacidades ímpares do ser humano como agente transformador no mundo. Dessa forma, tudo gira em torno do homem e de sua posição no contexto mundial. Frente a essas considerações, surge uma indagação: o que, de fato, constitui a dignidade humana?

Os grandes princípios e diretrizes que moldam a vida humana até os dias atuais foram estabelecidos ao longo da História, com destaque para o período axial, quando surgiu a ideia de uma igualdade essencial entre todos os seres humanos. Contudo, foi apenas vinte e cinco séculos depois que essa concepção ganhou uma afirmação universal: a declaração de que "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos", proclamada na abertura da DUDH. Essa proclamação marcou um momento singular, no qual uma organização internacional, representando quase toda a humanidade, alcançou consenso sobre tal princípio.

A concepção de que o ser humano possui igualdade de direitos, simplesmente pela sua humanidade, está intrinsecamente ligada a uma instituição de grande importância: a lei escrita. Esta é considerada uma regra geral e uniforme que deve ser aplicada a todos os indivíduos da sociedade.

Para os atenienses, a lei escrita representava o principal antídoto contra o arbítrio do governo. Como afirma Eurípides (versos 434-437), na peça "As Súplicas":

“Uma vez escritas as leis, o fraco e o rico gozam de um direito igual; o fraco pode responder ao insulto do forte, e o pequeno, caso esteja com a razão, vencer o grande”.

Contudo, para os gregos, ao lado da lei escrita, existia também a lei não escrita, composta pelos costumes juridicamente relevantes e pelas leis universais de origem religiosa. Com o tempo, no entanto, o caráter essencialmente religioso dessas "leis não escritas" foi sendo progressivamente abandonado.

O estoicismo também pode ser citado como fundamento da atual dignidade humana o estoicismo, que se estruturou em torno de algumas ideias centrais, como a unidade moral do ser humano e a dignidade do homem, considerado filho de Zeus e, portanto, possuidor de direitos inatos e iguais. Tal conceito se assemelha à ideia religiosa de um Deus que é Pai; assim, todos os seus filhos são iguais no Plano sobrenatural, independentemente de suas múltiplas diferenças individuais e grupais.

Dessa forma, os teólogos se propuseram a aprofundar a ideia de uma natureza comum a todos os homens, valendo-se de conceitos da filosofia grega. Isso gerou grandes discussões, especialmente sobre o conceito de pessoa.

Segundo Comparato (2015), a primeira grande discussão ocorreu em torno da identidade de Jesus Cristo, durante o primeiro Concílio Ecumênico, realizado em Niceia no ano de 325. Nesse concílio, os padres conciliares afirmaram como dogma de fé que a *hypóstasis* de Jesus Cristo possuía uma dupla natureza – humana e divina – em uma única pessoa, com a mesma aparência.

A segunda fase na construção do conceito de pessoa teve início com Boécio, no século VI. Boécio revisita o dogma proclamado em Niceia e conclui que: “Diz-se propriamente pessoa a substância individual da natureza racional”. Nesse contexto, a pessoa deixa de ser vista como uma exterioridade, como uma máscara de teatro, e passa a ser compreendida como a própria substância do homem. Esse conceito foi adotado por Santo Tomás, em sua *Summa Theologiae*, na qual o homem é descrito como um composto de substância espiritual e corporal. Tal interpretação do ser humano se difundiu por toda a Idade Média, formando o conceito que perdura até os dias atuais de pessoa.

É essa igualdade essencial da pessoa que constitui o núcleo do conceito universal dos Direitos Humanos. Os seres humanos não são meras criações políticas, mas são dotados de direitos comuns pela essência de sua humanidade.

Com esse conceito consolidado, os escolásticos e canonistas medievais

concluíram que todas as leis contrárias ao direito natural não teriam vigência ou força jurídica. Assim, Graciano, considerado o pai do Direito Canônico, determinou no *Decretum* (Dist. 9, cânon 1): “As normas positivas, tanto eclesiásticas quanto seculares, uma vez demonstrada a sua contrariedade com o direito natural, devem ser totalmente excluídas”.

A terceira fase na elaboração do conceito de pessoa como sujeito de direitos universais, anteriores e superiores a toda ordem estatal, surgiu com a filosofia kantiana.

Ora, o princípio primeiro de toda ética é o de que ‘o ser humano e, de modo geral, todo ser racional, *existe* como um fim em si mesmo, *não simplesmente como meio* do qual esta ou aquela vontade possa servir-se a seu talante’. E prossegue: ‘Os entes, cujo ser na verdade não depende de nossa vontade, mas da natureza, quando irracionais, têm unicamente um valor relativo, como meios, e chamam-se por isso *coisas*; os entes racionais, ao contrário, denominam-se *pessoas*, pois são marcados, pela sua própria natureza, com fins em si mesmos; ou seja, como algo que não pode servir simplesmente de meio, o que limita, em consequência, nosso livre arbítrio’ (Comparato, 2015, p. 33).

Com isso, fica claro que as coisas têm um preço, enquanto o homem possui dignidade. Cada ser humano é único e insubstituível, sem equivalente, e, portanto, não pode ser trocado por nada. Além disso, embora as pessoas se submetam às leis, são elas também que criam esses mesmos normativos.

Immanuel Kant (*apud* Comparato, 2015, p. 35) afirma que:

[...] se o fim natural de todos os homens é a realização de sua própria felicidade, não basta agir de modo a não prejudicar ninguém. Isto seria uma máxima meramente negativa. Tratar a humanidade como um fim em si implica o dever de favorecer, tanto quanto possível, o fim de outrem. Pois sendo o sujeito um fim em si mesmo, é preciso que os fins de outrem sejam por mim considerados também como meus.

Contudo, o que se observou com o capitalismo de produção foi uma mudança de paradigma com o objetivo de valorar as pessoas como coisas. Segundo Marx, ocorreu a reificação das pessoas, um processo que representa a inversão completa da relação pessoa-coisa. Enquanto o capital é personificado e elevado à dignidade de sujeito de direito, o trabalhador é rebaixado à condição de mercadoria, sendo tratado como um mero insumo de produção, utilizado e depois descartado como lixo social. O mesmo fenômeno se aplica ao consumidor e ao eleitor, que são manipulados pelas propagandas em massa, transformados em objetos de direito.

Por fim, a genética possibilitou a fabricação do homem pelo próprio homem, chegando até a manipular a identidade pessoal.

Antagonicamente, tem-se a concepção de Kant, na qual a ideia de tratar as pessoas como fins em si mesmas não se limita a um dever negativo de não prejudicar o outro, mas implica, muito além disso, o dever positivo de agir para promover a felicidade alheia.

A quarta fase diz respeito à descoberta do mundo dos valores, com a consequente transformação dos fundamentos da ética.

Sabe-se que o homem é o único ser no mundo que possui vontade, ou seja, é capaz de agir livremente, desvinculado dos instintos. É essa habilidade única que fundamenta todo o contexto das preferências valorativas e a ética. Portanto, o descumprimento das leis é um ato de vontade livre.

Foi essa filosofia de Lotze, Brentano e Nietzsche, que se difundiu na segunda metade do século XIX, ficando claro que o bem e o mal não são intrínsecos aos objetos ou ações exteriores da personalidade, mas resultam de uma valoração intrínseca, da avaliação pessoal de cada indivíduo diante de uma situação.

Em suma, a quarta etapa na compreensão da pessoa consistiu no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferências valorativas. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas (Comparato, 2015, p. 38).

Por fim, a quinta e última etapa na elaboração do conceito de pessoa iniciou-se no século XX, com a filosofia existencialista, especialmente com pensadores como Heidegger.

Nesse período, observou-se uma crescente despersonalização do homem, como reflexo da mecanização e burocratização da vida em sociedade. Assim, a teoria existencialista aprofundou-se no caráter único e irreproduzível da personalidade individual humana. Esse pensamento ecoa a visão da filosofia estoica, que reconhece que a essência humana não se confunde com o cargo ou a função que a pessoa exerce. A qualificação pessoal (nome, sexo, estado civil, profissão, nacionalidade, domicílio) é uma mera exteriorização, que está distante da verdadeira individualização da pessoa. Afinal, cada ser humano possui uma singularidade.

A DUGH, aprovada unanimemente em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sintetizou toda essa elaboração teórica sobre o conceito de pessoa. Em seu artigo 6º, declarou: “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (ONU, 1948, p. 2). Apesar dessa declaração, os problemas ético-jurídicos persistem, e um dos principais motivos é o avanço tecnológico, que cria situações imprevisíveis. Assim, dois fenômenos se entrelaçam: as grandes declarações de direitos e os progressos científicos e as invenções tecnológicas.

Mas o que, de fato, seria a dignidade humana?

Após a segunda guerra mundial a dignidade humana passou a integrar, praticamente, todas as Constituições nacionais. Em pesquisa realizada no site ‘Constitute Project’ constatou-se que das 194 Constituições que estão em vigor, 149 trazem a expressão ‘human dignity’¹. Este dado não é por acaso, precisamos recordá-lo especialmente neste período histórico da humanidade, em que presenciamos muito mais indignidades do que dignidade (Resta; Jaborandy; Martini, 2017, p. 93).

A dignidade está intimamente associada à negação dos poderes que conduzem à barbárie e aos absurdos. Por meio dela, tem-se o direito de se reconhecer como ser humano, e isso transcende o objetivo de simplesmente evitar o sofrimento. Afinal, o fato de não se reconhecer como pessoa humana carrega inúmeros significados.

É fundamental a conscientização de que é na humanidade que se gera a barbárie, mas é também na própria humanidade que podem ser encontrados os antídotos para a selvageria. Portanto, é dever de todos — da humanidade como um todo — reconhecer e proteger a dignidade de cada indivíduo, o que nos conduz à esfera pública, responsável por legitimar, promover e garantir os Direitos Humanos.

1.2 OS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos são considerados universais e naturais. São universais porque se referem ao ser humano em sua totalidade, e não a um membro específico de uma nação ou Estado. São naturais porque estão intrinsecamente ligados à natureza humana, existindo independentemente de qualquer normatização; ou seja,

1 Para mais informações, consultar: <https://www.constituteproject.org/search?lang=en&key=dignity>

não necessitam de leis para serem reconhecidos e evocados.

Esses direitos têm sua origem nos princípios das revoluções do século XVIII, como a liberdade, a igualdade e a fraternidade. No entanto, também são históricos, uma vez que, conforme Benevides (2007, p. 335), “mudaram ao longo do tempo, num mesmo país, e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo”. Os Direitos Humanos podem ser ampliados à medida que novas descobertas, conquistas e correntes de pensamento surgem. Atualmente, por exemplo, as progressivas descobertas na área da genética permitem ao ser humano vislumbrar a expansão desses direitos, abrangendo um espectro ainda mais amplo.

Com relação à vertente histórica dos Direitos Humanos, é possível identificar algumas distinções, conhecidas como dimensões. A primeira dimensão refere-se às liberdades individuais, ou direitos civis, amplamente consagrados nas Constituições de diversos países. A segunda dimensão envolve os direitos sociais, ligados ao trabalho, bem como a direitos de caráter social mais amplo, como educação, habitação, saúde e lazer.

São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuados no século XX, pelas lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social, hoje bombardeados pelos defensores do ‘estado mínimo’ e do deus-mercado (Benevides, 2007, p. 338).

Um ponto importante a ser considerado é o conceito de igualdade, geralmente relacionado aos direitos sociais. É preciso reconhecer que o direito à igualdade pressupõe, ao mesmo tempo, o direito à diferença. O direito à diferença protege o indivíduo quando as características de sua identidade são ignoradas, enquanto o direito à igualdade o protege quando alguma característica é destacada para justificar a exclusão ou discriminação (Benevides, 2007).

A igualdade está claramente expressa no preâmbulo da CF/1988. No entanto, essa igualdade não se limita à igualdade perante a lei ou à participação política. Ela abrange também a igualdade de condições, que deve garantir uma vida digna para todos, não como um simples pressuposto, mas como uma meta a ser atingida. No preâmbulo da Constituição, lê-se:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia 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, n. p.).

Os direitos de terceira dimensão estão vinculados ao valor da fraternidade ou solidariedade. Eles se referem aos direitos coletivos da humanidade, abrangendo tanto as gerações presentes quanto as futuras, e incluem questões como meio ambiente, paz, desenvolvimento, autodeterminação dos povos, e a partilha do patrimônio comum da humanidade. São direitos sem fronteiras, caracterizados por uma “solidariedade planetária”.

Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras (Benevides, 2007, p. 338).

No Brasil, os Direitos Humanos já reconhecidos oficialmente na Constituição, bem como em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o país é signatário, não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso caracteriza a natureza irreversível e indivisível deles. São irreversíveis porque, uma vez normatizados como direitos fundamentais positivos, não podem mais ser revogados. São indivisíveis pelo fato de que, em uma sociedade democrática, não se pode garantir um direito e desconsiderar outro.

1.3 OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948)

Em 16 de fevereiro de 1946, durante uma sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou definido que a Comissão de Direitos Humanos, que ainda seria criada, deveria seguir três etapas. A primeira consistia na elaboração de uma declaração de Direitos Humanos, a qual se fundamentaria no artigo 55 da Carta das Nações Unidas:

ARTIGO 55 - Com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c) o respeito universal e efetivo dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1945, p. 13).

A segunda etapa envolvia a criação de um documento juridicamente mais vinculante do que uma mera declaração, ou seja, um tratado ou convenção internacional. A terceira e última etapa consistia na elaboração de ferramentas que garantissem o respeito a esse documento, bem como instrumentos de punição em caso de descumprimento.

A primeira etapa foi alcançada em 10 de dezembro de 1948, com a aprovação da DUDH. A segunda foi completada em 1966, com a aprovação de dois pactos: um sobre direitos civis e políticos, e outro sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Por fim, a terceira etapa, que consiste na criação de mecanismos para assegurar a efetividade dos direitos previstos na DUDH, ainda não foi plenamente concluída.

Observa-se que a barbárie e o desenvolvimento caminharam lado a lado em todo o mundo. O evento crucial para a criação da DUDH foi a selvageria vivida durante a Primeira e, especialmente, a Segunda Guerra Mundial.

A política, a geografia, a economia, a cultura, as artes e as sociedades em geral encontram na Segunda Guerra Mundial um verdadeiro divisor de águas na história contemporânea.

A criação da ONU, em 1945, foi um importante desdobramento desse acontecimento, sendo um órgão internacional dedicado à promoção da paz e à conciliação dos interesses e conflitos entre os diferentes países. Seu objetivo primordial foi o de criar um documento soberano que marcasse o início de uma nova era, ao mesmo tempo próxima e distante das barbáries da guerra recentemente encerrada.

A DUDH é fruto de dois anos de trabalho da Comissão de Direitos Humanos, presidida pela ex-primeira-dama americana Eleanor Roosevelt. Foi aprovada por 48 votos a favor (incluindo o do Brasil), 8 abstenções e duas ausências. As abstenções ocorreram por parte dos países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), além da Arábia Saudita e da África

do Sul. Na época, a ONU contava com apenas 58 países-membros; atualmente, são 193 países-membros e dois Estados observadores não-membros.

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no Plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de **Educação em Direitos Humanos** (Comparato, 2015, p. 238, grifo nosso).

Como esclarecem Ulisses Araújo e Júlio Aquino (2001, p. 31):

[...] o objetivo da DUDH continua sendo senão um pacto universal, pelo menos uma referência moral, entre todos os países signatários no que diz respeito ao desenvolvimento e fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais de todos, sem nenhuma exceção.

Verifica-se que os objetivos da DUDH ainda não foram cumpridos de forma absoluta, mas muitos dos direitos nela elencados servem como base para decisões importantes em diversas esferas. Embora seja evidente que muitos desses direitos ainda são violados, inclusive no Brasil, reconhece-se, também, que a consolidação dos Direitos Humanos não é algo automático, e sim um processo constante e contínuo.

Quanto à Declaração, ela se constitui de um preâmbulo e de 30 artigos. O preâmbulo é constituído de alguns 'considerandos': o primeiro deles é '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'. Tomamos este como exemplo para falar sobre a discursividade que aí é produzida. A palavra 'reconhecimento' mostra que fica a critério do sujeito esta responsabilidade. Além disso, dizer que a dignidade é 'inerente', também naturaliza algo que é uma conquista histórica e social. Mais ainda, essa dignidade é inerente 'à família humana'. A noção de família abriga a de dignidade. Sem família, portanto, desaparece esse valor? E, o mais interessante, o que se visa, não é o sujeito, não é a família, mas a liberdade, a Justiça e a paz no MUNDO.

[...] chama-nos a atenção o fato de que, depois dos considerandos (que são sete), enuncia-se: 'agora, portanto, a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o **ideal comum** a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de **medidas progressivas** de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os

povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição' (Orlandi, 2007, p. 303-304, grifo nosso).

Em observância ao art. 10 da Carta das Nações Unidas, a DUDH não teria força vinculante, sendo tratada como uma recomendação da Assembleia Geral das Nações Unidas aos seus membros. Por esse motivo, a Comissão de Direitos Humanos a considerou apenas como uma primeira etapa, um marco preliminar que serviria de sustentáculo para a criação de um pacto ou tratado.

No entanto, esse entendimento erra ao adotar um formalismo excessivo. Mesmo que constituições, leis e tratados de um país não prevejam explicitamente Direitos Humanos, esses direitos são reconhecidos, pois as nações encontram-se diante de exigências fundamentais de respeito à dignidade humana. É importante, dessa forma, estabelecer a distinção entre Direitos Humanos e direitos fundamentais, sendo estes últimos aqueles consagrados pelo Estado em normas escritas, enquanto os Direitos Humanos transcendem as fronteiras nacionais, configurando-se em princípio universal.

Ademais, é amplamente reconhecido por operadores do direito que o direito internacional também tem como fontes os costumes e os princípios gerais do direito.

Artigo 38. 1. A Côrte, cuja função é decidir de acôrdo com o direito internacional as controvérsias que lhe forem submetidas, aplicará:

- a) as convenções internacionais, quer gerais, quer especiais, que estabeleçam regras expressamente reconhecidas pelos Estados litigantes;
- b) o costume internacional, como prova de uma prática geral aceita como sendo o direito;
- c) os princípios gerais de direito reconhecidos pelas Nações civilizadas;
- d) sob ressalva da disposição do art. 59, as decisões judiciais e a doutrina dos publicistas mais qualificados das diferentes Nações, como meio auxiliar para a determinação das regras de direito (Brasil, 1945, n. p.).

Os direitos enunciados na DUDH correspondem ao que, atualmente, o costume e os princípios jurídicos internacionais reconhecem como normas imperativas de direito internacional geral (*jus cogens*). Conforme o artigo 53 da Convenção de Viena:

[...] uma norma imperativa de Direito Internacional geral é uma norma aceita e reconhecida pela comunidade internacional dos Estados como um todo, como norma da qual nenhuma derrogação é permitida e que só pode ser modificada por norma ulterior de Direito Internacional geral da mesma natureza (Brasil, 2009, n. p.).

Comparato (2015, p. 240) argumenta que:

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, como se diz em seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade humana só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebeu-se que a ideia de superioridade de uma raça, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade.

No preâmbulo da DUDH, por influência de Eleanor Roosevelt, são explicitadas as "quatro liberdades" proclamadas no discurso do Presidente Franklin Roosevelt, em 6 de janeiro de 1941, conhecido como *Four Freedoms Speech* (Discurso das Quatro Liberdades). São elas: liberdade de expressão, liberdade religiosa, liberdade de viver sem penúria e liberdade de viver sem medo.

Na sequência, em seu Artigo I, a Declaração proclama a tríade sagrada que remonta à Revolução Francesa, ou seja, os três princípios axiológicos fundamentais em matéria de Direitos Humanos: liberdade, igualdade e fraternidade.

No Artigo II, firma-se o princípio da igualdade essencial do ser humano, mesmo diante das diferenças biológicas e culturais que os distinguem. Comparato (2015, p. 242) explica que o "[...] pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro – um indivíduo, uma classe social, um povo – como um ser inferior, sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial".

Por sua vez, a liberdade é compreendida tanto na dimensão política (Artigo XXI) quanto na individual (Artigos VII a XIII e XVI a XX), uma vez que essas dimensões são interdependentes e se complementam.

Com relação ao princípio da solidariedade, este é resguardado dos Artigos XXII a XXVI, que formam a base dos direitos econômicos e sociais, como o direito à educação. O Artigo XXVI exemplifica essa ideia, estabelecendo:

Artigo XXVI

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 do ser humano 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 (ONU, 1948, p. 6).

Assim, nos primeiros três artigos, a DUDH consagra os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Após afirmar que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, a Declaração ressalta a proibição absoluta da escravidão e do tráfico de escravos (Artigo IV).

Para Comparato (2015), o Artigo VI deveria ter precedido o Artigo IV, visto que estabelece: "Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei". Este é, para ele, o princípio supremo em matéria de Direitos Humanos. De acordo esse autor, não seriam apenas os escravos os seres humanos a quem se denegam todos os direitos, mas também os apátridas, especialmente aqueles considerados sem nacionalidade durante a Segunda Guerra Mundial.

Mas já está se consolidando, mesmo entre nós, uma escala de valores que reconhece a *dignidade intrínseca de todo ser humano*. Isso significa que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como portador de direitos – é este o significado do artigo VI da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, de 1948, o de 'ser reconhecido como pessoa perante a lei'. Essa palavra 'lei' resume o conjunto de direitos e deveres da pessoa, justamente *por ser pessoa*, pela sua natureza eticamente responsável, em comparação com os demais seres vivos, independentemente de quaisquer outras condições. [...]

O artigo VI deveria vir já no preâmbulo da Declaração, pois não indica nenhum direito específico, mas afirma a idéia revolucionária do reconhecimento do estatuto de 'pessoa' a todos os seres humanos. É o que garante a todos, homens e mulheres, ricos ou pobres, crentes e ateus, nacionais e estrangeiros, *em qualquer lugar* – o reconhecimento de sua dignidade (Benevides, 2007, p. 336).

O Artigo XXI também merece destaque, pois reconhece os direitos políticos e com base nele as Nações Unidas posteriormente adotaram três Convenções. A Declaração afirma ainda o direito de asilo a todas as vítimas de perseguição (Artigo XIV), bem como o direito de todos a ter uma nacionalidade (Artigo XV).

Outro ponto fundamental consagrado na DUDH foi a definição da democracia como o único regime político compatível com os Direitos Humanos e a única solução

legítima para a organização do Estado, conforme estabelecido no Artigo XXI e no Artigo XXIX, alínea 2.

Por fim, um dos direitos mais fundamentais da humanidade, o da busca da felicidade, é tratado no Artigo XXVIII. Nesse artigo, é estabelecida uma ordem internacional que respeite a dignidade humana, promovendo um ambiente de Justiça e liberdade para todos.

Pode-se extrair o que se encontra no cerne da DUDH a partir da célebre reflexão de Hannah Arendt (2007, p. 58): “A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”. Essa filósofa defende que os direitos são necessários para toda a humanidade, indo além dos Direitos Humanos como uma construção universal. Assim, “a Declaração se apresenta como uma condição de possibilidade, como um desafio, porém não basta estar declarada a dignidade é preciso que a comunidade humana a torne efetiva” (Resta; Jaborandy; Martini, 2017, p. 95).

1.4 O ARTIGO XXVI DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - EDUCAÇÃO

O Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) enfatiza a educação como um direito fundamental para a construção da paz. O objetivo central do artigo é, de fato, promover a paz — não como uma simples ausência de conflitos, mas como um estado de bem-estar compartilhado, fundamentado no respeito aos Direitos Humanos e às liberdades essenciais.

A educação, conforme abordada nesse artigo, não se restringe apenas ao ensino formal, abrangendo também práticas informais que ocorrem na família, na mídia e em outros contextos sociais. Ambas, formal e informal, desempenham um papel crucial na formação do ser humano, pois influenciam e moldam os indivíduos ao longo de sua vida.

SÉRGIO: Quer dizer que foram teus pais que começaram a te alfabetizar?

PAULO: Exato. E é interessante: em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! No nível da alfabetização de adultos, por exemplo.

Mas eu disse recentemente num texto que escrevi, com referência a isso, que o meu giz, nessa época, eram gravetos da mangueira em cuja sombra eu aprendi a ler, e o meu quadro-negro era o chão.

SÉRGIO: Mas quem foi que te alfabetizou? Foi mais teu pai, foi mais tua mãe? Ou os dois?

PAULO: Eu me lembro exatamente... Agora, na volta ao Brasil, visitei a casa, o quintal... me lembro exatamente... das duas mangueiras... no meio das quais meu pai dependurava a rede... me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede, e que tinha uma área assim bem limpa no chão. Minha mãe costumava sentar ao lado, numa cadeira de vime... meu pai balançava-se... Eu tenho no ouvido ainda o ranger, com atrito, da rede... Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente.

SÉRGIO: Era, puramente, o pré-escolar, não?

PAULO: Exato! Livre, desprezioso...

SÉRGIO: ... vivido... (Freire, 2014, p. 14-16).

A DUDH, com seu foco na educação, efetivamente propõe um caminho de transformação social alicerçado em valores como “compreensão, tolerância e amizade”. Esses parâmetros são vistos como fundamentais para uma educação genuína, pois não se trata apenas de ensinar conteúdos formais, como também de construir um ambiente educacional que promova o respeito à dignidade humana e que ajude os indivíduos a se posicionarem de forma crítica frente à realidade.

Os sentidos não são aprendidos ideologicamente. São experimentados. Daí que colocamos a questão da educação como uma questão fundamental para a promoção de Direitos Humanos. Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc. etc. etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura (Orlandi, 2007, p. 307).

Esse processo é fundamental na luta pela democratização social, conforme destacado. O direito à educação formal, quando universalizado, representa uma ferramenta poderosa contra as desigualdades sociais. Ao permitir que todas as pessoas, independentemente de sua classe social, acessem a educação, cria-se um espaço de nível, onde as disparidades entre as classes começam a ser amenizadas. A educação, assim, se configura não apenas como um bem individual, mas como um patrimônio coletivo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária.

A educação desempenha um papel fundamental na busca por Justiça social, pois, como você bem mencionou, a exclusão social se dá, em grande parte, por meio de formas de desigualdade educacional como o analfabetismo, o semianalfabetismo, a evasão escolar e o fracasso escolar. Esses fatores, além de reflexos de desigualdades econômicas e sociais, reproduzem e ampliam essas desigualdades. A DUDH, ao garantir a educação básica como um direito gratuito e obrigatório, transforma a educação em uma ferramenta central para a promoção da Justiça social. Isso coloca a educação básica como um encargo do poder público, e a sua implementação correta é essencial para combater a exclusão e oferecer uma possibilidade de inclusão social efetiva para todos.

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na 'razão' desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

[...]

No momento, porém, em que se começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.

[...]

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (Freire, 1987, p. 19).

No Brasil, a LDB, ao definir a educação básica como obrigatória e gratuita para todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos, estabelece um marco importante para a garantia de direitos educacionais:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio [...]. (Brasil, 1996, n. p.).

No entanto, como apontado por Araújo e Aquino (2001), o verdadeiro desafio vai além da universalização do acesso à educação: trata-se de garantir que essa educação seja de qualidade, inclusiva e que assegure a permanência de todos os

alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos vulneráveis.

Portanto, o desafio do novo século não é o de apenas garantir o acesso, mas também qualificar o ensino, tornando-o realmente inclusivo e capaz de responder às necessidades de todos os estudantes. Isso inclui garantir que alunos com deficiência e outros segmentos vulneráveis tenham a permanência nas escolas e que o trabalho pedagógico seja excelente, ou seja, que a educação oferecida seja de alta qualidade e atenda às diversas necessidades e realidades dos alunos

É importante destacar que a DUDH não estabelece a universalização obrigatória da educação em todos os níveis escolares. Em vez disso, prevê que a educação técnica e profissional seja acessível a todos, mas sem caráter compulsório. Quanto à educação em nível superior, a declaração estabelece que não será obrigatória, sendo seu acesso condicionado ao “mérito” dos estudantes. Ademais, no Artigo XXVI, o documento reconhece a primazia dos pais em decidir o tipo de educação a ser proporcionada a seus filhos (ONU, 1948).

Dentre os preceitos do artigo 26 da DUDH, destaca-se a sua frase inicial, que inspira esperança, mas também evidencia os desafios ainda presentes: “Todos os seres humanos têm direito à educação”. Uma declaração que suscita inúmeros questionamentos. A menção ao termo “todos” remete imediatamente à educação inclusiva e conduz à seguinte reflexão: essa inclusão realmente se concretiza nas escolas brasileiras?

Partindo do princípio de que a educação é a base do desenvolvimento e da formação integral do indivíduo, é essencial distinguir um processo verdadeiramente educativo de algo meramente instrutivo. A instrução, em sua essência, restringe-se ao ato de transmitir conhecimento, funcionando como um depósito de informações, semelhante a um banco. A educação, por sua vez, vai muito além. Ela deve fortalecer a vontade, moldar o caráter, cultivar o amor, fomentar a busca constante pela liberdade e incentivar a responsabilidade em relação aos outros seres humanos. Nesse sentido, a educação inclusiva exige uma transformação de consciência e prática, transcendendo o âmbito das teorias.

Diante disso, cabe questionar: para que educar?

Nem toda educação contribui para a realização dos Direitos Humanos. Muitas vezes se dá uma educação opressora, uniformizante, que anula a capacidade crítica e fomenta a passividade, além da concorrência individualista. [...]

Certo tipo de educação é necessário para que se aprenda a pensar de forma autônoma, para exercer responsabilmente a liberdade e para ser solidário na construção da comunidade, transformando a sociedade em que vivemos (Mosca; Aguirre, 1990, p. 92).

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a relevância da educação na promoção e na manutenção da paz universal. A DUDH estabelece como um de seus objetivos o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, bem como o auxílio na preservação da paz. O inciso II do Artigo XXVI ressalta a importância da educação, evidenciando, nesse contexto, a necessidade de inserir a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis de ensino.

Este percurso que estamos propondo para a Educação em Direitos Humanos – que ela saiba ‘ouvir’ e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante – vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re)significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido (Orlandi, 2007, p. 310).

Uma educação que promove a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais ou religiosos é, por si só, uma ferramenta imprescindível para auxiliar as Nações Unidas na difusão do respeito à dignidade humana. Esse respeito deve ter início nas escolas, por meio de uma educação inclusiva que, em sua prática, ensine os futuros adultos a lidarem com grupos minoritários de maneira ética e respeitosa. É por meio desse respeito mútuo que se pode garantir que atrocidades como as da Segunda Guerra Mundial não se repitam.

Portanto, pode-se afirmar que a educação é o ecossistema ideal para que a paz floresça e se perpetue.

1.5 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

É essencial que o professor direcione seu ensino de forma coerente com sua filosofia de vida, seja de orientação reacionária, seja progressista. Mais do que isso, é fundamental que compreenda que a educação é, em sua essência, um ato político.

Como destacam Freire e Mendonça (2021, p. 35 e 37):

Por isso, então, que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa, a politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção [...].

Mas a mesma frase, a mesma temática, Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor.

Na prática escolar, observa-se que os professores desempenham um papel significativo na formação social dos alunos, especialmente no que diz respeito à construção de valores. Essa influência pode contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, na qual a dignidade da pessoa humana seja efetivamente promovida.

Entretanto, para exercer esse papel político de maneira ética e eficaz, é indispensável que esses profissionais tenham um domínio sólido de conceitos como “democracia”, “Direitos Humanos” e “cidadania”. Esses elementos constituem a base para a valorização da pessoa humana e para a construção de uma educação que fomente o respeito, a igualdade e a inclusão.

Destaca-se que tanto a CF/1988 quanto a LDB apontam como uma das metas da educação a “preparação para o exercício da cidadania”, o que requer um entendimento claro e abrangente sobre o que são os Direitos Humanos.

Os direitos da cidadania, são aqueles estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros; os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em ‘cidadania democrática’, a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública. [...] Quando falamos em cidadania democrática, automaticamente supomos a vigência de Direitos Humanos; não há democracia sem garantia dos Direitos Humanos e vice-versa (Carvalho, 2004, p. 43-44).

A origem etimológica da palavra cidadania remonta à *polis* grega, traduzida pelos romanos como *civitas*, termo que deu origem às palavras "cidade", "cidadão" e "cidadania" na língua portuguesa. Contudo, é relevante observar que, no contexto das cidades-estados romanas, apenas os homens eram considerados cidadãos e possuíam direitos políticos, pois somente eles participavam da vida pública. Nesse período, diversos grupos foram excluídos da cidadania, como mulheres,

estrangeiros, comerciantes, artesãos e escravos.

Com a Revolução Inglesa do século XVII e as revoluções burguesas do século XVIII, inicia-se a segunda fase da cidadania, marcada por uma nova concepção dos direitos do cidadão. Atualmente, vive-se a terceira fase, que atribui à cidadania um significado ampliado: o reconhecimento do conjunto de direitos e deveres, associado à participação ativa do cidadão na vida pública.

A Revolução Francesa apresenta-se como um marco significativo no entendimento sobre democracia e cidadania. Seus lemas fundamentais — liberdade, igualdade e solidariedade — refletem os princípios que sustentam a cidadania democrática e a concepção dos Direitos Humanos.

É essencial compreender que as noções de cidadania e de direitos, como aponta Benevides (2004, p. 45), configuram-se como “processos”, ou seja, encontram-se em constante transformação. Não é possível fixar de forma definitiva uma lista de direitos e deveres, uma vez que esses conceitos são ampliados e ressignificados de acordo com os contextos históricos e sociais.

Outro aspecto relevante sobre a cidadania é a distinção entre “cidadania ativa” e “cidadania passiva”. A cidadania ativa caracteriza-se pela participação efetiva do indivíduo na esfera pública, sendo ele portador de direitos e deveres e atuando na construção de novos direitos. Já a cidadania passiva refere-se a um *status* conferido pelo Estado, no qual o cidadão é destinatário de direitos previamente estabelecidos, sem necessariamente participar do processo de sua criação.

No Brasil, a CF/1988, conhecida como Constituição Cidadã, consolidou-se como um marco na afirmação dos direitos dos cidadãos, que têm sido cada vez mais reivindicados em diferentes níveis sociais.

Em relação aos Direitos Humanos em nosso país – apesar de recentes e meritórios exemplos, tanto na sociedade militante quanto nos órgãos governamentais, que criaram o **Plano Nacional de Direitos Humanos**, no nível federal e outros no nível estadual e no municipal, como os de São Paulo – não existe esse reconhecimento amplo, essa popularização do termo, e muito menos sua realização. Dificilmente outro tema esteja tão carregado de ambiguidade e deturpação. Entre nós já se tornou costumeiro associar Direitos Humanos aos direitos dos bandidos. [...] Partimos da premissa de que existe uma radical associação entre Direitos Humanos e democracia, esta entendida como o regime político e soberania popular e do respeito integral aos Direitos Humanos, o que inclui reconhecimento, proteção e promoção (Carvalho, 2004, p. 48, grifo nosso).

Essa deturpação é particularmente evidente em países com históricos

significativos de violações de Direitos Humanos. Benevides (2004, p. 50) ressalta que, em contextos marcados por preconceito e intolerância, como o Brasil, a ideia de Direitos Humanos frequentemente sofre manipulação. A hegemonia dominante busca desqualificar a defesa desses direitos, confundindo-a com a proteção de criminosos. Tal discurso não apenas distorce uma causa de extrema relevância, mas também atende a interesses poderosos, perpetuando uma lógica que promove estigmatização e exclusão. Essa narrativa contribui para a construção de uma imagem das classes populares como “classes perigosas”, associadas à violência e à criminalidade.

Numa palavra, as classes populares carregam os estigmas da suspeita, da culpa e da incriminação permanentes. Esta situação é ainda mais aterradora quando nos lembramos de que os instrumentos criados durante a ditadura (1964 –1975) para repressão e tortura dos prisioneiros políticos foram transferidos para o tratamento diário da população trabalhadora, e que impera uma ideologia segundo a qual a miséria é causa de violência, as classes ditas ‘desfavorecidas’ sendo consideradas potencialmente violentas e criminosas. Este é um preconceito que atinge profundamente os habitantes das favelas, estigmatizados não só pelas classes média e dominante, mas pelos próprios dominados: a cidade olha a favela como uma realidade patológica, uma doença, uma praga, um quisto, uma calamidade pública (Chauí, 2012, p. 64).

Os direitos da cidadania estão vinculados a uma ordem jurídico-política específica de cada Estado, na qual a Constituição Nacional e as leis estabelecem os mecanismos de controle sobre os poderes constituídos e definem quem pode ser considerado cidadão. Esse conceito não possui caráter universal, variando conforme o país. Assim, tem-se, por exemplo, o cidadão brasileiro, o cidadão italiano e o cidadão francês.

Um aspecto interessante a ser destacado é a possível interseção entre os direitos da cidadania e os Direitos Humanos. Embora os direitos dos cidadãos sejam mais restritos, limitando-se à legislação e ao território de cada Estado, os Direitos Humanos são amplos, universais e transcendem fronteiras nacionais.

Enquanto cada país define, em sua Constituição, um conjunto de direitos vinculados à cidadania — que pode variar de um Estado para outro —, os Direitos Humanos permanecem iguais para todos os povos. Eles são caracterizados por sua universalidade e conexão intrínseca à natureza humana, sem a necessidade de positivação em textos legais.

Por exemplo, uma criança pode não usufruir plenamente dos direitos de

cidadania, seja por não atender critérios de idade, maturidade mental ou outros fatores. Contudo, ela consiste em sujeito de direitos no âmbito dos Direitos Humanos. Nesse sentido, os Direitos Humanos aplicam-se a todos os indivíduos, independentemente de etnia, nacionalidade, classe social, gênero, nível de instrução, religião, pensamento político, orientação sexual, idade ou qualquer outra distinção.

O fundamento basilar dos Direitos Humanos é o direito à vida, a partir do qual derivam outros direitos essenciais que garantem a dignidade inerente a todos os seres humanos.

É igualmente importante destacar que a dignidade da pessoa humana não se limita à racionalidade ou à capacidade de aprender, mas abrange também o aspecto do "sentir". Nesse sentido, Kant (2007, p. 68) afirma:

Ora digo eu: – O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim.

Observa-se que a dignidade humana transcende as utilidades práticas e está diretamente relacionada com o respeito à condição de cada indivíduo como um fim em si, valorizando tanto suas capacidades cognitivas quanto suas dimensões sensíveis e emocionais

1.6 DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA

Autores como Benevides (2004), Candau (2008) e Carvalho (2004) entendem que a EDH se torna viável e garantida por meio da democracia. Esta foi consagrada como o regime político preferencial, inclusive na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), sendo reconhecida como o regime que melhor assegura os Direitos Humanos. Segundo a Conferência:

8. A democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos Direitos do homem e pelas liberdades fundamentais são interdependentes e reforçam-se mutuamente. A democracia assenta no desejo livremente expresso de um povo em determinar os seus sistemas político, económico, social e cultural e a sua total participação em todos os aspectos da sua vida. Neste contexto,

a promoção e a protecção dos Direitos do homem e das liberdades fundamentais, a nível nacional e internacional, deverão revestir-se de carácter universal e ser conduzidas sem quaisquer condições implícitas. A comunidade internacional deverá apoiar o reforço e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito pelos Direitos do homem e pelas liberdades fundamentais em todo o mundo.

[...]

34. Deverão ser envidados esforços acrescidos no sentido de se apoiarem os países que o solicitem a criar as condições que permitam a cada indivíduo o gozo dos Direitos do homem e das liberdades fundamentais universalmente reconhecidos. Os Governos, o sistema das Nações Unidas, bem como outras organizações multilaterais, são instadas a aumentar consideravelmente os recursos atribuídos a programas que visem a criação e o reforço de legislação interna, das instituições nacionais e de infra-estruturas conexas que preservem o Estado de Direito e a democracia, prestem assistência eleitoral, e estimulem a tomada de consciência dos Direitos do homem através da formação, do ensino e da educação, da participação popular e da sociedade civil.

[...]

66. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem recomenda que seja dada prioridade a iniciativas de âmbito nacional e internacional que visem promover a democracia, o desenvolvimento e os Direitos Humanos (ONU, 1993, n. p.).

De acordo com Candau (2008, p. 37), “a democracia é uma categoria, um conceito, um valor que faz parte de um discurso analítico, conceitual e teórico, orientando os processos de construção política”. No entanto, é sabido que existem diferentes entendimentos sobre os valores e as categorias da democracia, e que cada um desses entendimentos apresenta uma visão distinta sobre os Direitos Humanos, destacando diferentes aspectos de seu alcance e implementação.

Dizemos, então, que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (Chauí, 2012, p. 56-57).

Por sua vez, a democratização, conforme Candau (2008, p. 37), “é o processo histórico, social e político por meio do qual as instituições, organizações, grupos, movimentos, etc., concretizam e plasam na prática o valor democracia”. Contudo, existem diversas concepções de democracia que, como mencionado, destacam diferentes aspectos e têm entendimentos distintos sobre os Direitos Humanos. Portanto, o entendimento do conceito de democracia está intimamente relacionado ao momento histórico da humanidade.

Percebe-se que a cidadania, os direitos e a democracia estão sempre em processo de transformação. É importante ter em mente que a sociedade não é estática. Os valores, as preocupações e as demandas estão em constante movimento. Destarte, cidadania e democracia devem ser compreendidas como “processos”.

A seguir, serão apresentados dois entendimentos distintos sobre democracia: o entendimento hegemônico, conhecido como democracia liberal; e o entendimento contra-hegemônico, fundamentado na soberania popular.

1.6.1 Democracia liberal ou hegemônica

Atualmente, experencia-se, no Brasil, processos de democratização que são moldados por diversas visões sobre democracia. Esses processos se desenrolam dentro de um marco ideológico específico: o neoliberalismo, que representa a concepção predominante nos âmbitos cultural e ideológico. Essa concepção conseguiu, de forma eficaz, incutir na mente da maioria da população a ideia de que não existe alternativa fora dele. Assim, seus programas são impostos em praticamente todos os níveis e instituições do país.

O Estado Moderno surge do rompimento com o feudalismo, cujo sistema baseava-se no vínculo do indivíduo com a terra – o principal meio de produção – e os servos, que produziam para os seus senhores, os grandes proprietários de terras. O Estado capitalista aperfeiçoa a privatização do poder, por meio de um Estado burocrático, coercitivo e centralizador (Jesus, 2011, p. 78).

Chauí (2000) esclarece que o liberalismo se consolidou em 1688, na Inglaterra, com a Revolução Gloriosa, e se expandiu para o restante da Europa após a Revolução Francesa, em 1789, além de ter influência nos Estados Unidos, com a luta pela independência, em 1776.

Os processos de democratização a partir da democracia liberal – neoliberal – apresentam a democracia como um valor focalizado de modo restrito, como uma forma de governo. Dentro deste sistema de governo colocam a força especialmente no nível dos procedimentos eleitorais, limitando ainda mais o alcance do valor como tal, promovendo as democracias de ‘baixa intensidade’, como alguns autores atuais as chamam (Sacavino, 2000, p. 37-38).

Transformar o procedimento eleitoral no cerne da questão, atribuindo a ele a ideia de impeditivo para outras formas de participação democrática, é uma estratégia da classe dominante. Essa pressão se intensifica especialmente pelo investimento de Organismos Internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Dessa maneira, as práticas democráticas acabam sendo reduzidas ao processo eleitoral na percepção da população brasileira.

Por isso mesmo, a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação. Como poder popular (*demos* = povo; *krathós* = poder), a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos. Nas sociedades de classe, sabemos, o povo, na qualidade de governante, não é a totalidade das classes nem da população, mas a classe dominante que se apresenta através do voto, como representante de toda a sociedade para a feitura das leis, seu cumprimento e a garantia dos direitos. Assim, paradoxalmente, a representação política tende a legitimar formas de exclusão política sem que isto seja percebido pela população como ilegítimo, ou até mesmo como insatisfatório. Conseqüentemente, desenvolvem-se, à margem da representação, ações e movimentos sociais que buscam interferir diretamente na política na forma de pressão e reivindicação. Essa forma costuma receber o nome de participação popular, sem que o seja efetivamente, uma vez que a participação popular só será política e democrática se puder produzir as próprias leis, as normas, as regras e os regulamentos que dirijam a vida sociopolítica. Assim sendo, a cada passo, a democracia exige a ampliação da representação pela participação e pela descoberta de outros procedimentos que garantam a participação como ato político efetivo que aumenta à medida que há a criação de um novo direito (Chauí, 2012, p. 57-58).

Chauí (2012, p. 58) conclui: “Se isto é a democracia, podemos avaliar quão longe dela nos encontramos, pois vivemos numa sociedade oligárquica, hierárquica, violenta e autoritária”.

Atualmente, observa-se o predomínio do mercado nos âmbitos social e político, o que tem gerado uma “descidadanização” de importantes demandas sociais, sufocadas pela opulência do domínio econômico e financeiro. Questões que anteriormente eram tratadas com base em categorias éticas, normativas e democráticas, de interesse público, passaram a ser encaradas no âmbito do indivíduo. Nesse contexto, o governo neoliberal conclui que não há o que fazer, e que apenas o mercado poderá oferecer soluções. Assim, experimenta-se o “barateamento” da democracia, como aponta Sacavino (2000).

Segundo os liberais, o acesso à propriedade privada não é universal, sendo restrito a uma minoria. Eles também defendem a limitação do poder do Estado,

posicionando-se contra o princípio de um Estado intervencionista. Essa visão repercute a ideia de que o poder estatal deve ser restringido a procedimentos políticos e jurídicos.

Nesse contexto, a liberdade promovida pelo liberalismo está diretamente vinculada à propriedade privada. Assim, a parcela da população que não possui propriedade privada fica limitada à liberdade de vender sua força de trabalho para sobreviver.

Disto, depreende-se a acepção de democracia liberal, em que há a separação entre a esfera política e a esfera econômica, legitimando a competição de mercado, o individualismo e a defesa dos interesses privados. Tem-se a igualdade de oportunidades na livre concorrência do mercado, estando, na capacidade de cada pessoa, a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso (Jesus, 2011, p. 79).

A democracia que protege a propriedade política é a representativa, que dissemina a ideia de que a liberdade e a igualdade são exercidas por meio da participação política. Assim, o direito de legislar não se refere ao povo reunido em assembleias, mas a um grupo restrito de representantes eleitos pela maioria.

Dessa forma, a ideia de soberania do povo, nesse tipo de democracia, está intimamente ligada à noção de representação. Aqui, o povo não governa diretamente, e sim por meio de representantes eleitos, a quem são atribuídos os direitos políticos, concretizando, dessa forma, a democracia liberal de forma indireta.

O'Brien (2007, p. 591) afirma: "sem legislação não pode haver Direitos Humanos; sem Direitos Humanos não pode haver leis justas; sem Direitos Humanos não pode haver democracia; e sem democracia não pode haver nem Direitos Humanos, nem leis justas". Essa reflexão leva a considerar a importância da legislação na luta pelos Direitos Humanos, suscitando a dúvida sobre a real capacidade da democracia representativa em acolher as demandas das classes marginalizadas pela sociedade.

Chauí (2012, p. 67) complementa: "Em outras palavras, a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dos dirigentes, o que bloqueia a instituição e a consolidação da democracia".

A democracia liberal (representativa) surge como uma forte aliada do capitalismo, em que a vontade de uma parte da população é subjugada em nome de

valores como o lucro e a acumulação de capital. Esse cenário resulta na exclusão de milhões de pessoas do processo de crescimento econômico, aprofundando a pobreza e a desigualdade.

1.6.2 Democracia contra-hegemônica

A democracia contra-hegemônica se contrapõe à concepção liberal de democracia. Enquanto, na visão liberal, a participação popular é indireta, na democracia crítica, a participação popular é direta, com ênfase na soberania popular.

A EDH na América Latina está intrinsecamente ligada aos movimentos sociais e à resistência contra os regimes militares do século XX. Sob a perspectiva de Candau (2000), que discorda dessa concepção histórica, a EDH opera de maneira crítica, como uma ferramenta de contestação à injustiça, à ausência de democracia e ao uso da violência física como meio de luta política.

No século XVI, Maquiavel (2004) já abordava a busca pela estabilidade e pela ordem social. Em sua obra “O Príncipe” (1513), o autor argumenta que um governo eficiente deve resistir às adversidades e que “os fins justificavam os meios” para garantir o sucesso do Estado, mesmo que esses meios sejam inescrupulosos.

Por sua vez, Boaventura Santos (2016) descreve a era atual como politicamente democrática, mas socialmente fascista, devido à concentração de poder nas mãos de uma minoria que nega a muitos os direitos fundamentais. Embora tenha ocorrido avanços na redemocratização e na participação em processos eleitorais no Brasil, a democracia liberal representativa continua a perpetuar desigualdades e a exclusão social, legados do período escravagista e do coronelismo.

O coronelismo no Brasil resultou em um sistema de dominação privada, no qual o voto era restrito e manipulado. Mulheres e negros conquistaram o direito ao voto tardiamente, evidenciando a persistência das desigualdades.

O inegável, quando se pensa as questões dos DH, é reconhecer que convivemos com discursos distintos quando se trata da defesa dos Direitos Humanos. Entre as vozes do conservadorismo, mesmo a democracia representativa era uma ameaça sempre que a tendência eleitoral demonstrava o crescimento de correntes políticas ligadas aos setores que não faziam parte do grupo de poder (Viola, 2007, p. 125).

A dominação das elites e as oligarquias continuam a influenciar a política brasileira, cooptando as demandas das classes trabalhadoras para manter o poder. Holanda (1956) criticou a democracia brasileira como um "lamentável mal-entendido", destacando a falta de uma participação popular genuína.

Apesar desse contexto, alternativas surgem por meio de movimentos sociais, que buscam promover uma visão crítica e participativa de democracia. De acordo com Viola (2007), as lutas por Direitos Humanos transformaram-se na base para novas reivindicações, que englobam direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Nesse esforço, somaram-se os setores que mais se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo. Instituições que se destacaram na luta contra o arbítrio, como a Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos Humanos (CNBB), Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, assumiam o discurso dos Direitos Humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente mais igualitária (Viola, 2007, p. 129).

Conforme a referida autora, uma das influências culturais mais significativas do movimento social foi formar, junto à população, o princípio de que o cidadão moderno tem direito a ter direito. Ou seja, o cidadão tem o direito de exercer uma cidadania participativa ou mesmo de formar grupos que recusem qualquer forma de arbítrio.

Se hoje o adversário já não são as ditaduras de tipo militar, continua sendo um sistema econômico mais preocupado com os que dele se beneficiam do que com a possibilidade, ainda não concretizada, de construir a Justiça social requisito indispensável para a vigência da democracia e da paz. Para conquistá-los, será necessário que o movimento social compreenda as contradições da sociedade em que atua e lembre, que para ter direito, é preciso ter a cultura política necessária para realizar as ações indispensáveis para realizar o pretendido (Viola, 2007, p. 132).

A EDH desempenha papel essencial nessa luta, visando promover uma educação crítica voltada para a superação do modelo hegemônico vigente. Autores como Benevides (1998) e Bobbio (1992) sustentam que não pode haver democracia sem Direitos Humanos e vice-versa, sendo necessário, portanto, um modelo de democracia de alta intensidade. Nesse sentido, Santos (2016, n. p., grifos do autor)

afirma: “Vivemos em democracias de baixa ou muito baixa intensidade que convivem com regimes sociais fascistas. Daí o meu diagnóstico de que vivemos em sociedades que são **politicamente democráticas**, mas **socialmente fascistas**”.

A educação escolar deve ser vista como um meio de preparar os alunos para a construção de uma nova sociedade, contribuindo para a transformação social. Nesse contexto, partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais devem colaborar na luta por mudanças estruturais que rompam com a lógica capitalista. Dessa forma, a EDH é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, como garantido por diversos documentos internacionais e nacionais, tema que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja’ e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente”.
(Rubem Alves, em “Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras”).

2.1 A ONU E O PACTO GLOBAL

Após o término da Segunda Guerra Mundial, e até mesmo antes de seu fim, os líderes das grandes potências da época — Reino Unido, Estados Unidos e União Soviética — reuniram-se para discutir possíveis soluções que orientariam o novo cenário mundial, agora voltado para a paz. Foi a partir dessas reuniões, que contaram com a participação dos países vencedores da guerra, que surgiram dois sistemas distintos: o sistema econômico, denominado Bretton Woods, composto por três instituições — o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), o FMI e o BM; e o sistema político, que deu origem à ONU.

No contexto do pós-guerra, o sistema internacional seguiu dois rumos divergentes, fundamentados em ideologias antagônicas: de um lado, o bloco ocidental, marcado pelo liberalismo e liderado pelos Estados Unidos; do outro, o bloco socialista, sob a liderança da União Soviética.

A ONU foi criada em 26 de junho de 1945, por meio da Carta de São Francisco, a qual foi aprovada durante a Conferência de São Francisco. Essa carta foi elaborada e acordada pelos representantes dos 50 países fundadores. Vale destacar que o Brasil esteve presente nas conferências com grande expectativa, uma vez que havia contribuído significativamente para o resultado da Segunda Guerra Mundial ao lado de seus aliados. O presidente dos Estados Unidos chegou a cogitar o Brasil como membro permanente do Conselho de Segurança, mas a Inglaterra e a União Soviética não concordaram com a proposta.

Artigo 1. Os propósitos das Nações Unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da Justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;

2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns (ONU, 1945, p. 1).

A ONU, portanto, é uma organização internacional com a missão de zelar pela paz e promover a cooperação entre as nações. Ela substituiu a Liga das Nações, aprendendo com suas falhas em evitar conflitos armados.

A Liga das Nações de 1919, por sua vez, surgiu com o fim da Primeira Guerra Mundial, por meio do Tratado de Versalhes, e possuía como objetivo evitar conflitos armados entre os Estados através de uma liga da paz, inspirada nos ideais do filósofo alemão Immanuel Kant. A Liga foi baseada também nos quatorze pontos de Woodrow Wilson (presidente norte-americano entre os anos 1912 e 1921), que buscava, dentre outras medidas, tornar o mundo seguro para a democracia. Ao contrário do que acreditavam os liberais idealistas, a organização fracassou em sua tentativa de agir como um 'governo mundial' capaz de substituir a condição de anarquia internacional por uma ordem justa e pacífica (Guimarães, 2013, p. 234).

Atualmente, a ONU é composta por 193 Estados-membros e sua estrutura é dividida em diversos órgãos. Os principais órgãos das Nações Unidas, conforme o art. 7º da Carta da ONU, são: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, a Corte Internacional de Justiça, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela e o Secretariado.

A Assembleia Geral é o principal órgão deliberativo da ONU, no qual todos os Estados-membros possuem direito a um voto. Nesse órgão, são debatidas questões internacionais e feitas recomendações na forma de resoluções.

Compete à Assembleia Geral discutir e fazer recomendações relativamente a qualquer matéria objeto da Carta. Todos os membros das Nações Unidas são membros da Assembleia Geral, com direito a um voto (art. 9º e 18). As decisões em questões importantes são tomadas pelo voto da maioria de dois terços dos membros presentes e votantes. Questões importantes incluem aquelas enumeradas no art. 18 (2) e outras, a depender do voto da maioria dos membros presentes e votantes (art. 18 (3)) (Piovesan, 2013, p. 196).

Outro órgão de grande importância é o Conselho de Segurança, responsável pela manutenção da paz e da segurança internacional. Composto por 15 membros

das Nações Unidas, dentre os quais cinco são permanentes e possuem poder de veto.

Quanto ao Conselho de Segurança, é o órgão da ONU com a 'principal responsabilidade na manutenção da paz e segurança internacional' (art. 24). É composto por cinco membros permanentes e dez não permanentes. Os membros permanentes são China, França, Reino Unido, Estados Unidos e, desde 1992, Rússia, que sucedeu a URSS. Os não permanentes são eleitos pela Assembleia Geral para mandato de dois anos, considerando a contribuição dos membros para os propósitos das Nações Unidas e a distribuição geográfica equitativa (art. 23 (1)). Cada membro do Conselho de Segurança tem direito a um voto. As deliberações do Conselho em questões processuais são tomadas pelo voto afirmativo de nove membros. Em relação às questões materiais, as deliberações também são tomadas pelo voto afirmativo de nove membros, incluindo, todavia, os votos afirmativos de todos os cinco membros permanentes (art. 27 (3)). Dessa previsão é que decorre o poder de veto dos membros permanentes (Piovesan, 2013, p. 196-197).

A Corte Internacional de Justiça (CIJ), conforme o art. 92 da Carta, é o principal órgão judicial da ONU, composta por 15 juízes. Seu funcionamento é regulado pelo Estatuto da Corte, que foi anexado à Carta das Nações Unidas. A CIJ resolve disputas legais entre Estados e emite pareceres consultivos sobre questões jurídicas internacionais.

O Conselho Econômico e Social (ECOSOC), composto por 54 membros das Nações Unidas eleitos pela Assembleia Geral, é responsável por promover a cooperação internacional nas áreas econômica, social, cultural e educacional, incluindo os Direitos Humanos (art. 62), além de coordenar o trabalho de diversas agências especializadas e comissões regionais da ONU.

Artigo 62.

1. O Conselho Econômico e Social fará ou iniciará estudos e relatórios a respeito de assuntos internacionais de caráter econômico, social, cultural, educacional, sanitário e conexos e poderá fazer recomendações a respeito de tais assuntos à Assembléia Geral, aos Membros das Nações Unidas e às entidades especializadas interessadas.

2. Poderá, igualmente, fazer recomendações destinadas a promover o respeito e a observância dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais para todos (ONU, 1945, p. 1).

Nos termos do art. 68, poderá o Conselho Econômico e Social criar comissões que forem necessárias ao desempenho de suas funções. Nesse sentido, foi criada a Comissão de Direitos Humanos da ONU. Estabelecida em 1946, após mais de 50 anos de trabalho, em 24 de março de 2006, a Comissão teve sua última sessão, sendo abolida em 16 de junho de 2006 e substituída pelo Conselho de Direitos Humanos (Piovesan, 2013, p. 197).

A competência do Conselho de Tutela é promover o processo de descolonização e de autodeterminação dos povos, com o objetivo de garantir a autodeterminação e o governo próprio aos territórios sob tutela da organização. O sistema de tutela aplicava-se a 11 territórios que haviam sido tomados das nações derrotadas na Segunda Guerra Mundial e a outros territórios que voluntariamente se colocaram sob a tutela da ONU. Contudo, essa função atualmente encontra-se esvaziada.

O Secretariado é administrado pelo Secretário-Geral da ONU, que exerce a função de chefe-executivo da organização. O Secretário-Geral é indicado para um mandato de cinco anos pela Assembleia Geral, com base em uma recomendação do Conselho de Segurança (art. 97). O Secretário-Geral pode chamar a atenção do Conselho de Segurança para qualquer questão que, em sua opinião, possa ameaçar a manutenção da paz e da segurança internacional, conforme o art. 99 da Carta das Nações Unidas. O Secretariado é também o responsável por implementar as decisões da ONU e organizar as atividades diárias da organização. O atual Secretário-Geral é o português António Guterres.

A ONU trabalha em colaboração com diversos organismos intergovernamentais, que são organizações autônomas vinculadas a essa organização por meio de acordos especiais. Esses organismos operam junto à ONU e entre si por meio do ECOSOC e são conhecidos como Agências Especializadas, com a obrigação de apresentar relatórios anuais a esse conselho. Dentre as principais Agências Especializadas da ONU, destacam-se.

[...] Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização Mundial da Saúde (OMS); Grupo do Banco Mundial – que inclui o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência de Garantia Multilateral de Financiamento (AGMF) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas Financeiras (CIRDF).

São também Agências Especializadas da ONU o Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização da Aviação Civil internacional (ICAO); União Postal Universal (UPU); União Internacional de Telecomunicações (ITU); Organização Meteorológica Mundial (OMM); Organização Marítima Internacional (IMO); Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI); Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO) e a Organização Mundial do Turismo (OMT).

A Agência Internacional de Energia Atômica (IAEA), embora também seja um organismo intergovernamental, presta contas de suas atividades,

anualmente, à Assembléia Geral e, quando necessário, ao Conselho de Segurança e também ao ECOSOC. A Organização Mundial do Comércio (OMC) faz parte também deste grupo.

Duas outras organizações, a Organização para a Proibição de Armas Químicas (OPAQ) e a Organização Preparatória para o Tratado de Proibição de Testes Nucleares (CTBTO), prestam contas diretamente à Assembléia Geral da ONU (Centro de Informação das Nações Unidas do Brasil, 2009, p. 18-19).

Uma importante Agência Especializada relacionada ao tema deste trabalho é a UNESCO, responsável por promover a paz e a segurança por meio da cooperação internacional nas áreas de educação, ciência, cultura e comunicações. Seu objetivo é “[...] incentivar o respeito universal pela Justiça, pelo império da lei e pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, que sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião são assegurados a todos os povos do mundo pela Carta da ONU” (Centro de Informação das Nações Unidas do Brasil, 2009, p. 21).

Para realizar seus objetivos, a UNESCO segue duas linhas mestras, paralelas e complementares: a cooperação internacional intelectual nas áreas de sua competência e atividades operacionais para o desenvolvimento que tenham dimensões sociais, culturais e econômicas.

Tais atividades abrangem as seguintes áreas gerais: ampliar e orientar a educação para que os habitantes de todos os países possam participar mais eficazmente em seu próprio desenvolvimento; ajudar a estabelecer as bases científicas e tecnológicas que possibilitem a cada país aproveitar melhor os seus recursos; estimular os valores culturais nacionais e a proteção do patrimônio cultural com a finalidade de obter o máximo da modernização sem perder a identidade e a diversidade cultural, desenvolver as comunicações para ter uma corrente equilibrada de informação e de sistemas de informações, com a finalidade de universalizar os conhecimentos; e fomentar as ciências humanas como instrumentos de realização dos Direitos Humanos, da Justiça e da paz (Centro de Informação das Nações Unidas do Brasil, 2009, p. 22).

Além dos organismos intergovernamentais especializados, a ONU criou uma série de programas e fundos com fins específicos, como econômicos, sociais e humanitários. Todos esses programas respondem diretamente à Assembleia Geral.

Atualmente, no Brasil, estão em funcionamento os seguintes Programas e Fundos da ONU.

[...] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); o Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UN-HABITAT); o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM); o Programa Conjunto das Nações

Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS) e o Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime (UNODC). Somente três Programas não possuem representações no Brasil: a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD); o Programa Mundial de Alimentos (PMA); e a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados Palestinos (UNRWA) (Centro de Informação das Nações Unidas do Brasil, 2009, p. 19).

A UNICEF, por exemplo, possui objetivos humanitários e voltados para o desenvolvimento, buscando garantir que cada criança tenha a oportunidade de usufruir de seus direitos básicos, conforme estabelecido na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Em 1965, a UNICEF foi laureada com o Prêmio Nobel da Paz. Sua sede está localizada em Nova York, Estados Unidos.

Além dessas instituições, a ONU também conta com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), dentre outros organismos e comissões.

A ONU, em um primeiro momento, parece desempenhar um papel vital na manutenção da paz, na promoção do desenvolvimento sustentável e na defesa dos Direitos Humanos. De acordo com a visão neoliberal, sua estrutura e suas agências especializadas têm como função enfrentar desafios globais complexos, promovendo a cooperação internacional e a solidariedade entre as nações. Nesse contexto, a EDH se apresenta como um ingrediente essencial na missão da ONU, com vistas à criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, questiona-se: será que a ONU, a UNESCO e o UNICEF possuem, de fato, um caráter inteiramente altruísta e despretensioso, ou haverá, por trás de suas ações, objetivos menos evidentes?

Na realidade, ao analisar a estrutura da ONU, percebe-se que ela possui várias limitações no contexto global. Um dos primeiros pontos a ser destacado é a composição do Conselho de Segurança, que reflete o desequilíbrio de poder entre os membros. Os cinco membros permanentes (Estados Unidos, Rússia, China, França e Reino Unido) são os únicos que possuem poder de veto, o que lhes permite bloquear qualquer resolução, independentemente do apoio da maioria dos outros membros. Isso resulta em decisões que, muitas vezes, favorecem os interesses dessas grandes potências, em vez de refletirem a vontade global.

A Assembleia Geral, na qual todos os Estados-membros têm direito a voto, acaba tendo menos poder em comparação com o Conselho de Segurança. O artigo 2.1 da Carta das Nações Unidas dispõe que: “A Organização é baseada no princípio

da igualdade de todos os seus Membros” (ONU, 1945, p. 2). No entanto, o que se observa é que essa igualdade é apenas formal, pois, apesar de todos os Estados-membros terem direito de voto, somente os membros permanentes do Conselho de Segurança têm o direito de vetar as decisões da maioria.

À medida que a ONU tem como um de seus objetivos propagar a democracia global, seria esperado que adotasse essa abordagem também em sua estrutura interna. Ao agir de maneira antidemocrática dentro de sua própria organização, acaba comprometendo sua credibilidade. Exemplos dessa função basilar de fortalecer a democracia incluem a Agenda para a Democratização, lançada em 1996, e a criação do Fundo das Nações Unidas para a Democracia (UNDEF), em 2005.

A partir deste retrospecto histórico, podemos facilmente observar que a Organização das Nações Unidas repetiu alguns erros cometidos por seus antecessores. A desigualdade entre os Estados, em que as questões de segurança e a guarda de valores universais cabem somente às grandes potências, encontra-se ainda nitidamente presente na estrutura atual do Conselho de Segurança da ONU. A repetição desses erros mostra que este órgão preserva elementos tão arcaicos que acaba se tornando cada vez mais difícil o seu êxito na solução de problemas cada vez mais recentes e globais, e que exigem a participação de novos atores internacionais, como a proteção aos Direitos Humanos e o combate ao terrorismo e ao narcotráfico (Guimarães, 2013, p. 235).

Outro ponto relevante para a reestruturação do Conselho de Segurança da ONU é a distribuição geográfica dos membros permanentes. Segundo Guimarães (2013), os Estados da África, Ásia, América Latina e Caribe, com uma população de cinco bilhões de pessoas, possuem apenas um membro permanente no Conselho, enquanto a Europa e a América do Norte, com uma população de 910 milhões de habitantes, têm quatro assentos permanentes. Isso demonstra um grande desequilíbrio em sua representatividade.

Além disso, observa-se um crescimento exorbitante no número de resoluções aprovadas pelo Conselho de Segurança. Um órgão que deveria atuar de forma extraordinária tem ampliado sua atuação de maneira quase permanente. Em consulta ao site da Imprensa Oficial do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2024), constata-se que as resoluções aprovadas pelo Conselho de Segurança da ONU foram: 17 (1990 a 1999); 72 (2000 a 2009); e 107 (2010 a 2019). Esse crescimento revela uma intensificação das intervenções do Conselho, algo que pode ser interpretado tanto como uma resposta a problemas globais mais complexos

quanto como uma evidência da ineficiência de suas ações em áreas que demandam soluções mais inovadoras e colaborativas.

Outro ponto importante necessita de reflexão: a ONU é realmente eficaz na resolução de conflitos? O que se observa é uma organização incapaz de prevenir e resolver conflitos significativos, como o genocídio de Ruanda, o conflito na Síria e a guerra no Iêmen. Essa ineficácia resulta, em grande parte, da paralisia causada pelas divergências políticas entre os membros do Conselho de Segurança.

O sistema multilateral no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) tal como configurado após a Segunda Guerra Mundial se mantém relativamente inalterado, após 75 anos de existência. Com 193 estados membros e dois estados observadores, a ONU continua a representar a plataforma diplomática universal, por excelência, para a promoção da cooperação internacional em todas as esferas em que ela se faz necessária. Longevidade, contudo, não significa relevância e/ou eficiência para garantir a preservação do sistema multilateral. Se é verdade que, ao longo de sete décadas a organização sobreviveu a períodos de crise e redefinições geopolíticas sem sofrer o destino da Liga das Nações, a gravidade da crise atual não deve ser subestimada, e sua especificidade precisa ser adequadamente sopesada.

Antes de a guerra na Ucrânia dominar as manchetes, o Secretário-Geral António Guterres já falava em ameaça de colapso (*breakdown*) do multilateralismo, em função dos desafios impostos pela maior pandemia em cem anos e de quatro fatores potencialmente 'apocalípticos': o aprofundamento das tensões entre as principais potências militares; o aquecimento global; a crescente desigualdade entre as nações e no interior delas; a dimensão nefasta do avanço tecnológico, com o uso de novas tecnologias para cometer crimes, incitar o ódio, falsificar informações, oprimir e explorar pessoas, e invadir suas privacidades (Fonseca Júnior *et al.*, 2022, p. 4-5).

Fonseca Júnior *et al.* (2022) explicam que, apesar do colapso global causado pela COVID-19, em 2022 houve alguns sinais de melhora, como o avanço da vacinação em muitos países, embora de forma mais lenta na África. Outro marco foi a declaração conjunta dos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU, com o objetivo de evitar um conflito nuclear. Além disso, o debate sobre as desigualdades cresceu com a presença de 90 chefes de Estado na Conferência das Partes (COP 26), evidenciando a importância do aquecimento global como tema prioritário. Um avanço adicional foi o apoio da Assembleia Geral da ONU ao grupo de trabalho sobre segurança cibernética, que recebeu apoio para mapear áreas de possível cooperação.

Apesar de o cenário já ser crítico, a situação se agravou ainda mais com a guerra na Ucrânia, uma vez que o mundo testemunhou a violação da Carta da ONU

pela Rússia, um membro permanente do Conselho de Segurança, o que evidenciou a fragilidade do sistema de promoção da paz. Em resposta à violação, a Assembleia Geral da ONU condenou amplamente a invasão russa, refletindo seu compromisso com o multilateralismo. No entanto, a proposta de suspender a Rússia do Conselho de Direitos Humanos dividiu os Estados-membros.

Além disso, sanções foram impostas à Rússia pelos países ocidentais, afetando a economia global, especialmente os importadores de alimentos na África. Houve também um boicote por parte dos Estados Unidos, Canadá e países europeus durante uma reunião do G20, em que representantes dessas nações se ausentaram quando a Rússia se pronunciou. Por outro lado, Índia e África do Sul não condenaram a invasão, enquanto o Brasil adotou uma postura de condenação não seletiva de intervenções militares. No entanto, a economia brasileira tem sofrido as consequências dessa guerra, como o aumento da inflação e a interrupção das cadeias de suprimento, além de ser afetada como importador de fertilizantes provenientes da Rússia e de Bielorrússia.

Retornando à questão inicial: “Será que a ONU, a UNESCO e o UNICEF possuem, de fato, um caráter inteiramente altruísta e despretensioso, ou há, por trás de suas ações, objetivos menos evidentes?” Sabe-se que a ONU é amplamente influenciada pelas grandes potências, especialmente os Estados Unidos, que são o país que mais investe financeiramente na organização. Esse contexto resulta em decisões parciais, que frequentemente atendem aos interesses geopolíticos das potências dominantes. No campo educacional, muitas ações refletem as prioridades econômicas e políticas dessas potências, negligenciando, muitas vezes, as realidades locais ou as necessidades específicas dos países em desenvolvimento.

Observa-se que organizações internacionais como a UNESCO e o UNICEF são utilizadas, com frequência, como ferramentas para a difusão de ideologias neoliberais. As políticas educacionais recomendadas pela ONU e pela UNESCO, como a centralização das competências técnicas e a privatização dos serviços educacionais, acabam por reforçar a lógica de mercado, o que minimiza o papel transformador da educação.

A UNESCO acaba por implementar padrões educacionais globais que, no geral, desconsideram as particularidades culturais, históricas e econômicas de diferentes nações. Esse processo resulta em um movimento de “colonização cultural” disfarçado de universalismo.

Por sua vez, a UNICEF, embora reconhecida por suas iniciativas voltadas à infância, limita-se constantemente a intervenções pontuais, como campanhas de vacinação ou a distribuição de materiais escolares. No entanto, essas ações não enfrentam as causas estruturais da pobreza e da exclusão educacional, o que faz com que sua atuação, paradoxalmente, reforce a dependência de países em desenvolvimento em relação às potências globais.

Outro ponto que enfraquece a credibilidade da ONU é a falta de transparência. Nos casos de escândalos internos, como corrupção, má administração de recursos financeiros ou abusos, as questões não são tratadas com a clareza necessária, e as pessoas responsáveis raramente são responsabilizadas de forma adequada.

Ademais, ainda há muito a ser feito em termos de desburocratização dentro da ONU. A burocracia interna constitui um obstáculo significativo para uma resposta rápida e eficaz em crises humanitárias e em outras situações de urgência.

Essa organização parece, muitas vezes, não conseguir interferir de maneira adequada. Em alguns casos, a intervenção é excessiva e invasiva, sendo vista como uma violação da soberania nacional. Em outros, a falta de intervenção, ou a demora em intervir, é considerada negligência diante de emergências humanitárias.

O que se observa é que as políticas de desenvolvimento promovidas pela ONU, em colaboração com instituições financeiras internacionais, como o BM e o FMI, frequentemente favorecem um modelo neoliberal que perpetua desigualdades sociais e econômicas nos países subdesenvolvidos. Os programas implementados oferecem soluções paliativas, sem abordar de fato as causas profundas da pobreza e da desigualdade.

Em suma, é urgente que a ONU passe por reformas estruturais significativas, tanto em seu funcionamento quanto em suas ações, para se tornar mais equitativa, eficiente e verdadeiramente representativa dos interesses globais. A composição atual de seu Conselho de Segurança, por exemplo, não reflete mais a realidade internacional, e seria esperável que os membros permanentes cedam às pressões internas e externas, chegando a um acordo sobre a reestruturação da organização. De fato, essa mudança é essencial para tentar restaurar a credibilidade da ONU, retornando ao seu objetivo primordial: promover a cooperação entre as nações e a paz mundial.

2. 2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM PANORAMA DOS DOCUMENTOS

2.2.1 Documentos internacionais

Não se pode abordar os documentos internacionais sobre EDH sem fazer referência à DUDH. Esta declaração consolidou valores universais essenciais, com o objetivo de fomentar uma ordem pública mundial pautada no respeito à dignidade humana. Nesse documento, a condição de pessoa humana é o único requisito necessário para que se seja titular de direitos, um entendimento que contrasta profundamente com a ótica nazista, que vinculava a titularidade de direitos a uma raça específica.

Ao conjugar o valor da liberdade com o da igualdade, a Declaração introduz a concepção contemporânea de Direitos Humanos, pela qual esses direitos passam a ser concebidos como uma unidade interdependente e indivisível. Assim, partindo do critério metodológico que classifica os Direitos Humanos em gerações, compartilha-se do entendimento de que uma geração de direitos não substitui a outra, mas com ela interage. Isto é, afasta-se a equivocada visão da sucessão 'geracional' de direitos, na medida em que se acolhe a ideia de expansão, cumulação e fortalecimento dos Direitos Humanos, todos essencialmente complementares e em constante dinâmica de interação (Piovesan, 2013, p. 207).

Todavia, qual é o valor jurídico da Declaração Universal de 1948? A DUDH não é um tratado, uma vez que foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas sob a forma de resolução, o que, por si só, não lhe confere força de lei. Contudo, tem sido interpretada como uma explicação do conceito de "Direitos Humanos", expressão que consta na Carta das Nações Unidas. Por essa razão, ela possui força jurídica vinculante entre os Estados-membros das Nações Unidas.

Há uma corrente que defende a DUDH como dotada de força jurídica vinculante, argumentando que ela integra o direito costumeiro internacional e/ou os princípios gerais do direito. De acordo com essa perspectiva, os dispositivos da declaração, amplamente aceitos de forma consensual, assumem o valor de direito costumeiro internacional ou de princípio geral do Direito Internacional. Dessa maneira, a DUDH seria aplicável a todos os Estados, não se limitando apenas aos signatários do documento, conforme Piovesan (2013). Essa visão, inicialmente defendida por alguns juristas e posteriormente fortalecida em conferências internacionais, parece ter adquirido ampla aceitação no contexto atual.

Dessa forma, é possível afirmar que a DUDH consiste em um marco fundamental, estabelecendo os direitos e liberdades universais com força jurídica vinculante. Em seu Artigo XXVI, preconiza que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. Esse artigo, portanto, serve como base para inúmeras iniciativas educacionais globais em Direitos Humanos.

Outro marco relevante no campo da EDH foi o PMEDH, lançado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2004, por meio das Resoluções 59/113A e B, com o objetivo de promover uma cultura global de Direitos Humanos por meio da educação. O PMEDH foi estruturado em fases, e atualmente encontra-se em sua quarta fase, com a quinta em processo de planejamento.

A comunidade internacional tem buscado implementar a EDH como uma estratégia para a realização efetiva dos Direitos Humanos. De acordo com a primeira fase do PMEDH, “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os Direitos Humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto” (Nações Unidas, 2006, p. 9).

A primeira etapa do PMEDH ocorreu de 2005 a 2007, com foco prioritário na integração dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino primário e secundário. Essa fase foi estruturada em torno de cinco componentes essenciais, a saber:

1. **políticas educativas participativas**, que devem ser desenvolvidas em cooperação com todas as partes interessadas;
2. **aplicação de políticas com estratégias coerentes**, incluindo a designação de recursos suficientes e o estabelecimento de mecanismos de coordenação, com supervisão e prestação de contas;
3. **ambiente de aprendizagem**, que implica a criação de espaços onde os Direitos Humanos possam ser exercidos e respeitados no cotidiano escolar;
4. **ensino e aprendizagem**, que exige o aprimoramento da EDH com um enfoque amplo, refletindo os valores dos Direitos Humanos no processo educacional;
5. **formação e aperfeiçoamento do pessoal docente**, destacando a importância de um corpo docente que não só transmita, mas também atue como modelo dos valores dos Direitos Humanos, o que demanda uma formação contínua dos educadores nessa área.

A segunda fase do PMEDH ocorreu entre 2010 e 2014 e teve como foco a EDH no ensino superior, além de programas de formação para professores, educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis.

Para promover a **Educação em Direitos Humanos** no ensino superior, foram sugeridas ações nas seguintes áreas:

1. **Políticas e medidas de implementação correlatas**, com desenvolvimento de políticas e de legislação para garantir a inclusão da EDH no sistema de ensino superior, cumprindo obrigações internacionais na área;
 2. **Processos e ferramentas de ensino e aprendizagem**, para além da sala de aula, com construção de parcerias entre membros da comunidade acadêmica e da sociedade, de forma geral;
 3. **Pesquisa**, com reflexão crítica, incentivo e investimento em pesquisas na área da EDH;
 4. **Ambiente de aprendizagem**, tornando-o um espaço em que os Direitos Humanos são vividos e praticados;
 5. **Educação e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior**, com reconhecimento e respeito aos profissionais, bem como desenvolvimento de uma formação adequada em Direitos Humanos.
- [...]

Já para promover o treinamento em Direitos Humanos para servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, foram sugeridas ações nas seguintes áreas:

1. **Políticas de formação e outras políticas relacionadas**, revisando políticas de formação continuadas, realizando treinamentos sobre como lidar com grupos vulneráveis, entre outras;
2. **Processos e ferramentas de formação**, levando em consideração as especificidades do público, trazendo conteúdo e prática relevantes, técnicas de treinamento participativo e sensibilização, aprendizagem entre pares e fortalecimento da autoestima;
3. **Ambiente de trabalho e de aprendizagem**, garantindo que os Direitos Humanos sejam praticados nesses espaços (Instituto Aurora, 2023, n. p.).

A terceira fase do PMEDH, que ocorreu entre 2015 e 2019, teve como objetivo reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalistas.

A quarta fase, compreendendo o período de 2020 a 2024, tem como foco a juventude, especialmente em aspectos relacionados à educação e à formação em equidade, Direitos Humanos, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade. As ações dessa fase devem contar com a participação ativa de jovens em todas as etapas do processo.

A quinta fase do PMEDH foi aprovada na 54ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU, realizada em setembro de 2023. Essa fase compreende o período de 2025 a 2029, e o tema escolhido foi: “Educação para a Justiça social, a paz e o desenvolvimento sustentável”. Dentre os principais focos dessa fase, estão:

Direitos Humanos no espaço digital, direitos ambientais, mudanças climáticas e igualdade de gênero.

O Conselho de Direitos Humanos, em sua resolução 54/7, decidiu continuar a se concentrar na juventude, expandindo-se para incluir as crianças como setores prioritários, com ênfase especial nos Direitos Humanos e nas tecnologias digitais, no meio ambiente e nas mudanças climáticas e na igualdade de gênero, e alinhar a quinta fase com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e, especificamente, com a meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, levando em conta as sinergias entre os diferentes conceitos e métodos educacionais mencionados (United Nations, 2024, n. p., tradução nossa).

Em dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU adotou um documento de fundamental importância para a EDH, a Resolução n.º 66/137, que resultou na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. Essa declaração foi uma continuidade do processo educativo em Direitos Humanos, iniciado em 1948, com a DUDH. A declaração de 2011 reafirma a necessidade de uma mudança de paradigma e dos valores que orientam a vida das pessoas, sendo responsável pelo entendimento atual sobre Direitos Humanos. Ela foi elaborada com base no relatório do Terceiro Comitê (A/66/457), sob proposta do Conselho de Direitos Humanos, na Resolução n. 16/1, de 23 de março de 2011.

Em seu primeiro artigo, consta: “1. Toda pessoa tem o direito de possuir, buscar e receber informações sobre todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais, bem como de ter acesso à educação e à formação em matéria de direitos humanos” (Nações Unidas, 2011, p. 2, tradução nossa). Nota-se que todas as pessoas, sem qualquer distinção, devem conhecer os seus direitos, tendo acesso à educação nessa área. Esse conhecimento é fundamental para promover o respeito aos Direitos Humanos. O direito à educação facilita o acesso à informação sobre os Direitos Humanos, o que contribui para maior efetividade e aplicação desses direitos.

A Declaração de 2011 atesta “a importância fundamental da educação e formação em matéria de Direitos Humanos para a promoção, proteção e realização efetiva de todos os Direitos Humanos” (Nações Unidas, 2011, p. 2, tradução nossa), fazendo um apelo aos Estados para que criem mecanismos que promovam a educação e a formação em Direitos Humanos. A Assembleia Geral das Nações Unidas, com a adoção da declaração, busca estimular a comunidade internacional a direcionar esforços nesse sentido, reconhecendo a educação como um pilar

essencial para a implementação dos Direitos Humanos.

Outro ponto de destaque é a ênfase na necessidade de educação e formação em Direitos Humanos para todos os setores da sociedade e para todos os níveis de ensino formal — incluindo educação pré-escolar, primária, secundária e superior, tanto no setor privado quanto no público — além da educação não formal e informal. A Declaração também ressalta a relevância da formação em Direitos Humanos para os funcionários públicos, uma vez que estes desempenham papel fundamental na implementação e na promoção dos Direitos Humanos em suas respectivas funções.

Artículo 3

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y **funcionarios públicos**, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general. (Nações Unidas, 2011, p. 3, grifo nosso).

A Declaração acentua o papel primordial dos Estados e das autoridades governamentais competentes como responsáveis pela garantia da educação e formação em matéria de Direitos Humanos. Para a sua progressiva implementação, aqueles devem adotar medidas legislativas e administrativas. A declaração reconhece a importância de dotar 'funcionários públicos, juízes, agentes de manutenção da ordem pública e pessoal militar, [...] professores, formadores e outros educadores e pessoal privado a desempenharem funções por parte do Estado' (art.º 7º, n.º 4) com formação adequada em Direitos Humanos (Gomes, 2013, p. 18).

Outro documento de grande relevância no campo da EDH é a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, e que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Esse é o tratado de Direitos Humanos mais amplamente aceito na história, tendo sido ratificado por 196 países, com exceção dos Estados Unidos. O Brasil ratificou a Convenção em 24 de setembro de 1990.

Artigo 29

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de:
- imbuir na criança o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; [...] (UNICEF, 1989, n. p.).

A CDC estabelece a educação como um direito fundamental das crianças. Em seu artigo 29, inciso 1, ratifica que a educação deve preparar a criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, fundamentada no espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos e grupos étnicos.

É relevante mencionar também algumas agências especializadas da ONU que desempenham papel relevante na promoção da EDH. Dentre elas, destacam-se a UNESCO, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

2.2.2 Documentos nacionais

A relevância da EDH tem crescido significativamente no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas quanto nas ações das organizações da sociedade civil. Nesse contexto, diversos documentos são imprescindíveis para o fomento ao tema, orientando a sociedade sobre a importância dos Direitos Humanos.

No país, o documento de maior importância sobre Direitos Humanos é a CF/1988, que serviu de base para a formulação de outros dispositivos legais sobre a EDH. Contudo, antes de abordar a Constituição, é necessário realizar uma contextualização histórica sobre os eventos que precederam a elaboração da chamada Constituição Cidadã.

Ressalta-se que este estudo não tem a pretensão de apresentar um quadro abrangente da gênese e da evolução do processo que antecedeu e sucedeu à promulgação da CF/1988, visto que uma análise dessa natureza exigiria um levantamento detalhado e minucioso. O objetivo é destacar algumas questões essenciais para a compreensão dos Direitos Humanos no Brasil, os desafios enfrentados pela cidadania durante o período de transição democrática em direção à Constituição, além de conquistas e frustrações que se sucederam.

A Constituição Imperial garantiu os direitos civis aos cidadãos, mas excluía os escravizados e estrangeiros. Com relação à participação eleitoral, a restrição era imposta pelo critério de renda durante o Império, sendo substituída pela exigência de alfabetização na República — requisito que só foi superado com a CF/1988. No que tange às mulheres, a participação eleitoral foi inicialmente excluía, e assim

permaneceu até o Código Eleitoral de 1932. Além disso, as mulheres precisaram recorrer aos tribunais para conquistar o direito à educação superior e ao exercício de determinadas profissões. Apenas em 1962, com a promulgação do Estatuto da Mulher Casada, as mulheres tiveram sua plena capacidade civil reconhecida. Os direitos sociais, por sua vez, foram formalmente reconhecidos pela Constituição de 1934.

Se o movimento pela expansão dos direitos resultou da luta social e política promovida pelos despossuídos e seus representantes, o reconhecimento dos direitos não foi apenas mediado pelas autoridades públicas, mas foi também incorporado pelo Estado, que em muitos aspectos se antecipou àquelas lutas e deu a eles generalidade – pela expansão da titularidade dos direitos a todos, e não só aos participantes dos setores sociais mais ativos – e obrigatoriedade – pela regulamentação detalhada e previsão de órgãos estatais supervisores e/ou promotores da efetivação dos direitos (Koerner, 2011, p. 67).

Desse modo, o reconhecimento estatal privilegiou uma perspectiva particular: o modelo da “cidadania regulada”, conceito proposto pelo sociólogo brasileiro Wanderley Guilherme dos Santos. Nesse modelo, a possibilidade de usufruir dos direitos estava atrelada ao trabalho. Isto é, o cidadão que fosse trabalhador com carteira assinada tinha acesso ao *status* de cidadão, além de outros direitos sociais, como a aposentadoria e a assistência médica. Esse processo configurava uma inclusão seletiva. A cidadania regulada estava fundamentada em uma visão otimista sobre o futuro, em que a universalização era projetada para um momento posterior, embasada pela crença de que todos, dentro da sociedade industrializada, teriam a possibilidade de usufruir desses ganhos no futuro.

O período anterior a 1946 foi marcado por um processo de redemocratização do Brasil, que se seguiu ao fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, e verificou-se o fortalecimento da cidadania regulada e corporativa. Nesse contexto, houve uma ampliação do número de cidadãos com carteira assinada, a expansão das organizações sindicais e o fortalecimento dos institutos de Previdência. Esse ambiente também propiciou o surgimento de demandas que iam além dos direitos sociais já conquistados, como no caso das Ligas Camponesas, que surgiram principalmente no Nordeste e lutavam pela reforma agrária e pela melhoria das condições dos trabalhadores rurais. Tratava-se de uma organização autônoma dos camponeses, que enfrentava diretamente o poder vigente. Nesse período, também floresceram as reformas de base, que incluíam uma série de propostas de

mudanças estruturais, além da reforma agrária, como a reforma urbana, a reforma educacional, dentre outras, com o intuito de promover maior Justiça social.

Entretanto, o período pós-1964 foi marcado por uma regressão significativa no processo de cidadania, em função do golpe militar que instaurou uma ditadura no país. Houve uma repressão severa às lideranças populares e aos seus apoiadores, o que limitou o surgimento de novas lideranças e aumentou os riscos à participação popular. Os direitos civis e políticos foram drasticamente restringidos, com a repressão aberta aos opositores e críticos do regime. Essa situação gerou uma grande insegurança quanto a direitos fundamentais, como a garantia à vida, à integridade física, à liberdade de expressão e à liberdade de associação. Nesse contexto, a população opositora ao regime teve seus direitos fundamentais suprimidos, e remédios constitucionais, como o *habeas corpus*, foram ignorados, dando lugar a práticas de tortura e desaparecimentos forçado.

O governo militar exerceu um controle rigoroso sobre os sindicatos, impondo maior regulação e limitações com o objetivo de alinhar essas organizações ao regime, ao mesmo tempo em que reforçava o discurso de unidade nacional. Durante esse período, foram criados institutos como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o Fundo Rural, que visavam garantir direitos aos trabalhadores formais e rurais. Também foi promulgado o Estatuto da Terra, com o intuito de intervir nas limitações estruturais do acesso à terra. Além disso, foram implementados programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a meta de erradicar o analfabetismo. O ponto vulnerável de todas essas iniciativas era que, embora buscassem expandir os direitos sociais, consistiam apenas em medidas paliativas, que não abordavam as causas profundas dos problemas sociais. Representavam a continuidade daquilo que ocorria durante o Estado Novo, caracterizado por uma forte intervenção estatal e pela escassa participação dos grupos afetados nas decisões.

Durante o regime militar, o Brasil também experimentou crescimento econômico, com progresso industrial e urbano, o que fortaleceu o mercado consumidor. Houve, ainda, uma grande expansão dos meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e jornais. Outro aspecto importante foi a diversificação da atividade empresarial, ampliando o número de empresas no país. Observou-se também uma mudança no perfil dos trabalhadores, com o crescimento do setor de serviços e o encolhimento da produção agrícola. Na década de 1970, surgiram

associações empresariais que não eram atendidas pelas federações estaduais ou confederações nacionais. Contudo, apesar do crescimento econômico, as tensões e conflitos sociais aumentavam, desafiando o regime autoritário da época.

Apesar de o período ter sido marcado por um grande crescimento no setor econômico, com ênfase na criação e no desenvolvimento de empresas estatais e autarquias, os investimentos em serviços públicos essenciais, como Justiça, segurança, educação e saúde, foram limitados, o que comprometeu a qualidade e a eficiência desses serviços. Assim, a combinação do crescimento urbanístico com a inadequação dos serviços públicos, somada às crises econômicas, resultou em violência urbana. Esta, por sua vez, se confrontou com um sistema judicial ultrapassado e ineficaz para lidar com a nova realidade, além de uma polícia militarizada, que adotava técnicas de confronto ostensivo. O resultado foi uma crescente pressão social e uma fragmentação interna no regime.

A legitimidade do modelo de cidadania regulada foi prejudicada pelo aumento do desemprego e pela dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, o que levou à superação do esquema corporativo de representação coletiva. Dessa forma, as perspectivas de integração à cidadania começaram a mostrar sinais de desgaste, embora, nos anos 1980, houvesse esforços para conciliar o desenvolvimento econômico com a Justiça social.

As greves no ABC em 1978 e a criação das centrais sindicais; a expansão dos movimentos eclesiais de base; a força renovada dos movimentos sociais e urbanos; a criação do Partido dos Trabalhadores, em 1979... Esses são alguns elementos que ilustram os novos movimentos coletivos em prol da expansão e maior efetividade dos direitos de cidadania no período de transição democrática. Os movimentos se associam às reivindicações políticas pelo fim do regime militar, e, assim, tem-se uma maré crescente de participação entre os anos de 1978 e 1988. Essa participação amplia-se no sentido eleitoral e político-partidário, com a extensão dos direitos de voto e de organização de partidos políticos; e no sentido coletivo, dada a presença de movimentos políticos e associações no cenário de reivindicações e manifestações pelo fim da ditadura, a eleição direta para governadores, a eleição direta para presidente etc. Em nível estadual e municipal, os movimentos sociais urbanos apresentam suas demandas mais específicas pela maior efetividade dos direitos de moradia, de saúde e educação (Koerner, 2011, p. 71-72).

Segundo Schilling (2011), o *establishment* político, que representava a Aliança Democrática no primeiro governo da Nova República, propôs um programa para superar as crises políticas e financeiras da época, com o objetivo de gerar estabilidade econômica, recuperar a capacidade de investimento público e abordar a

dívida social. Por mais que algumas lideranças jurídicas apoiassem essas mudanças, refletindo o cenário internacional, é fundamental compreender o papel desses agentes na ampliação dos direitos democráticos no início dos anos 1980, antes da Constituinte e do fim do regime militar, em 1985. Exemplos disso incluem a restauração de garantias aos presos políticos com o Ato Institucional (AI-5), em 1978, o fim do bipartidarismo, em 1979, e a introdução das eleições diretas para governadores, o que ampliou a organização partidária. A rejeição da emenda das eleições diretas de 1984 não impediu a reorganização política, que continuou com a emenda de 1985, estabelecendo eleições diretas para presidente e para prefeitos de capitais, o direito de voto para analfabetos, a retirada da proibição aos partidos comunistas e a abolição da fidelidade partidária.

Durante a transição democrática, intensificaram-se as tendências contraditórias. A mobilização popular cresceu, com movimentos sociais e partidos políticos exigindo direitos em uma sociedade democrática e um Estado capaz de adotar políticas redistributivas para promover uma ordem social justa. No entanto, a capacidade do Estado era limitada, sua autoridade fragmentada, e o controle disputado por grupos com acesso privilegiado. Nesse contexto, surgia o conflito entre as demandas por um Estado democratizado, aberto às demandas sociais, e um Estado privatizado, permeado por disputas entre grupos de interesse, incapaz de ser uma referência normativa e de superar os conflitos.

Conforme Candau (2000), na segunda metade dos anos 1980, emergiu um movimento organizado de EDH, alinhado com o processo de redemocratização do Brasil. Os ativistas, que já se empenhavam em denunciar as violações e proteger as vítimas desde a ditadura, agora concentravam esforços na promoção de uma nova cultura política e de uma cidadania ativa. Em 1985, alguns desses profissionais participaram de um curso interdisciplinar na Costa Rica, promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), o que foi fundamental para o avanço da EDH. Ao retornarem ao Brasil, estabeleceram um núcleo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), liderados por João Ricardo Dornelis e com o apoio do IIDH até 1990.

A Educação em Direitos Humanos, promovida de modo intencional e sistemática, é uma realidade recente em nosso país. Aparece na segunda metade dos anos de 1980, no clima de mobilização social e afirmação da sociedade civil, inerentes ao processo de redemocratização do país. Em anos anteriores, os militares e as organizações de Direitos Humanos

concentraram seus esforços, por motivos óbvios, na denúncia das violações, assim como nos mecanismos de proteção às vítimas e às pessoas ameaçadas de ter seus direitos violados, começando pelo direito essencial à vida (Candau, 2012, p. 75).

Essa demanda se espalhou por várias regiões do país, como a Universidade Federal da Paraíba, no Nordeste, a PUC-Rio no Sudeste, e a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. Como desdobramento, foram realizados seminários em Recife/PE e Petrópolis/RJ, além de outras atividades, como cursos, oficinas e debates promovidos com o apoio de secretarias estaduais e municipais, universidades e sindicatos. Houve também colaboração de profissionais do Uruguai e da Argentina, com a promoção de cursos e seminários no Rio Grande do Sul, no Paraná e em São Paulo. E ainda, materiais de apoio em língua portuguesa foram publicados, visando apoiar e colaborar com a iniciativa.

Entretanto, a partir de 1990, o IIDH cessou seu apoio financeiro, o que resultou na fragmentação dos envolvidos devido à falta de financiamento e às dificuldades de comunicação, especialmente considerando o vasto território brasileiro. Conseqüentemente, os projetos em andamento foram paralisados, especialmente aqueles que dependiam de mudanças na gestão pública ou de financiamento. Além do IIDH, organizações internacionais, como a UNESCO e a Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, influenciaram a concepção da EDH no Brasil. Esses grupos, ideologicamente alinhados à esquerda, acreditavam que a educação era essencial para formar uma cultura de Direitos Humanos e promover a democracia.

Dessa forma, observa-se que a CF/1988 foi elaborada em meio a um processo complexo de negociação entre partidos políticos, grupos de interesse e movimentos pela cidadania. O teor da Constituição reflete essa complexidade, o que resultou em um texto bastante detalhado, até mesmo prolixo, e, em alguns momentos, contraditório.

Os poderes do Congresso em relação ao Presidente da República foram ampliados, enquanto o parlamentarismo não foi adotado. Estados e municípios conquistaram maior autonomia, assim como o Judiciário e o Ministério Público, ao passo que os direitos e responsabilidades dos militares permaneceram inalterados. Outro avanço foi o reconhecimento das garantias dos funcionários públicos, assim como de algumas empresas estatais e serviços públicos.

O acordo entre diversas forças políticas resultou na Constituição Federal de 1988, que consagrou um extenso conjunto de direitos fundamentais e compromissos com os direitos individuais e coletivos. Esse texto reflete o compromisso dos representantes políticos brasileiros com os princípios de uma ordem política democrática, que protege os direitos e as garantias individuais e adota políticas públicas voltadas para uma sociedade mais justa.

2.2.2.1 Constituição Federal de 1988

Para Schilling (2011), a CF/1988 fundamenta-se na concepção comunitária de Constituição, inspirada pelo pensamento constitucional europeu pós-guerra. Essa abordagem entende que os princípios e as normas constitucionais refletem os valores compartilhados pela comunidade política, orientando sua implementação. Nessa perspectiva, os direitos fundamentais decorrem de valores reconhecidos pela comunidade e constituem o núcleo central da Constituição. São considerados valores concretos e essenciais para a comunidade, não apenas compromissos vagos ou princípios morais abstratos.

A dignidade humana, compreendida como a autonomia ética dos seres humanos em um contexto social, é o valor que sustenta todos os outros direitos. Os direitos fundamentais orientam a organização do Estado, as leis do país, além das ações e dos objetivos dos governantes e da sociedade brasileira. Eles servem como critério para a interpretação e a integração das normas constitucionais e legais pelos juízes.

Por mais que os direitos fundamentais sejam inicialmente vagos e esquemáticos, cabe aos governantes e legisladores detalharem e implementarem suas diretrizes. Esse conjunto de preceitos é aberto, e seu significado é construído por meio do debate entre as diversas concepções de vida na sociedade pluralista. A interpretação constitucional envolve a comunidade, incluindo representantes políticos, juízes, organizações sociais e cidadãos.

Nota-se que a interpretação constitucional deixou de ser um procedimento técnico e politicamente neutro. Trata-se, agora, de um processo que leva em consideração os princípios constitucionais e a concretização dos valores por eles expressos, especialmente a dignidade humana. Esse processo é formalmente

conduzido pelos juízes, mas envolve a comunidade de intérpretes da Constituição, que participa com diferentes argumentos e expectativas sobre os valores constitucionais e suas formas de realização, frequentemente discutindo a legitimidade dos diversos interlocutores envolvidos.

A Carta Magna de 1988 fundamenta-se em uma concepção comunitária, explicitada em várias de suas disposições. O preâmbulo anuncia o objetivo de instituir um Estado Democrático que assegure os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a Justiça, em uma sociedade fraterna e pluralista. O artigo primeiro destaca a dignidade da pessoa humana, a soberania, a cidadania, os valores sociais do trabalho e a livre iniciativa, além do pluralismo político. Esses fundamentos desdobram-se nos objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza, reduzir desigualdades e promover o bem de todos, sem discriminação.

Os parágrafos 1º e 2º do artigo 5º asseguram a aplicação imediata das normas e garantias, permitindo aos juízes declararem a inconstitucionalidade de leis contrárias à Constituição, além de reconhecerem princípios e normas de tratados internacionais de Direitos Humanos

A Constituição Cidadã inovou ao detalhar extensivamente os direitos individuais e coletivos, abrangendo aspectos políticos, econômicos, sociais e civis. Estabeleceu, assim, um compromisso do Estado com a efetivação desses direitos, incluindo a participação política direta por meio de plebiscitos, referendos e iniciativas populares. Direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, moradia e proteção à maternidade, foram garantidos, assim como os direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A previdência social foi ampliada para incluir aposentadoria digna e apoio aos maiores de 65 anos e a pessoas com deficiência. Além disso, a Constituição promoveu a seguridade social, a educação inclusiva, a proteção ambiental, a igualdade de gênero, o reconhecimento da união estável e os direitos dos idosos e dos povos indígenas, assegurando a preservação e o respeito às suas tradições e aos seus territórios.

O artigo 5º da CF/1988 estabelece uma ampla gama de direitos civis, abrangendo desde garantias clássicas até direitos contemporâneos, além de abordar questões cuja aplicação tem sido desafiadora na sociedade brasileira. Dentre os direitos clássicos, encontram-se garantias fundamentais, como a

igualdade, a legalidade, o devido processo legal, a integridade física, a privacidade, a inviolabilidade de domicílio, e as liberdades de consciência, expressão, organização e reunião, além da liberdade de locomoção e da propriedade. No que tange aos direitos contemporâneos, o artigo contempla a proteção à propriedade autoral, a reprodução de obras artísticas, o sigilo das comunicações telefônicas, a defesa do consumidor, o pleno acesso às informações dos órgãos públicos e a proteção contra qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988).

O direito à propriedade, por sua vez, é condicionado à sua função social, conceito imprescindível para a Justiça social. Questões problemáticas abordadas incluem a exigência de uma ordem escrita e fundamentada para prisões, exceto em casos de flagrante delito; a gratuidade no registro civil e na obtenção de certidões de óbito; e a assistência jurídica integral e gratuita para aqueles que comprovarem insuficiência de recursos, promovendo a criação de defensorias públicas. Crimes como tortura, tráfico de entorpecentes, terrorismo e hediondos são declarados inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia, enquanto o crime de racismo é considerado imprescritível. A individualização da pena é detalhada, excluindo penas como morte, prisão perpétua, trabalhos forçados, banimento e penas cruéis. Direitos dos presidiários, como o respeito à dignidade física e moral, e as condições para que presidiárias possam amamentar seus filhos, são explicitamente garantidos.

Além disso, o artigo reforça a proteção contra abusos e omissões do poder público, garantindo a participação dos cidadãos na efetivação desses direitos por meio de mecanismos jurídicos como o *habeas corpus*, o mandado de segurança, o *habeas data*, o mandado de injunção e o mandado de segurança coletivo. Tais instrumentos permitem superar a inércia governamental, promover a agenda política de acordo com os princípios constitucionais e assegurar a efetivação imediata dos direitos por meio do poder judiciário.

No contexto internacional, a CF/1988 reafirma o compromisso do Brasil com os tratados e as convenções internacionais de Direitos Humanos, além de criar mecanismos institucionais para proteger e promover esses direitos, como o Ministério Público e a Defensoria Pública. A seguir, encontra-se o teor dos dispositivos na Constituição:

Art. 5º

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

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

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão (Brasil, 1988, n. p.).

Sobre o Ministério Público e a Defensoria Pública, lê-se:

Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos Direitos Humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal (Brasil, 1988, n. p.).

Após a redemocratização, o Brasil adotou uma postura mais ativa em relação aos pactos internacionais de Direitos Humanos, aderindo a eles de forma decisiva, o que resultou no fortalecimento da proteção desses direitos tanto em âmbito nacional quanto internacional. Em 1992, por exemplo, o país ratificou a Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos, e, em 1996, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Essas mudanças foram acompanhadas por iniciativas políticas e pela criação de secretarias e conselhos voltados para a promoção e a proteção dos Direitos Humanos, respondendo, assim, às demandas da sociedade. Contudo, apesar desses esforços, os resultados ainda são parciais e fragmentados, com a percepção de que a incorporação desses valores permanece frágil.

Constata-se que a ordem pública, em um Estado Democrático de Direito, tem apresentado um alcance limitado sobre o território e as relações sociais. Em diversas áreas, prevalecem normas e comportamentos incivilizados. Grande parte da população urbana ainda não tem acesso a bens e serviços públicos essenciais, como Justiça e segurança, o que agrava a desigualdade social. As violações dos direitos sociais, como saúde e moradia, são mais intensas nas periferias urbanas. A falta de serviços adequados e a presença do crime organizado geram insegurança e desconfiança em relação ao Estado. A corrupção e a irresponsabilidade de agentes

públicos intensificam essa desconfiança, refletindo-se na dificuldade das instituições judiciais em apurar denúncias e crimes graves. Como resultado, a população se isola e perde a confiança no sistema. Apesar disso, a dinâmica política da democracia no Brasil tem demonstrado sinais de vitalidade, com uma Constituição que reconhece os direitos da cidadania e busca garantir a efetividade desses direitos, ainda que de forma limitada.

2.2.2.2 Outros documentos nacionais relevantes para a Educação em Direitos Humanos

Baxi (2007) argumenta que os instrumentos de Direitos Humanos da ONU não se fundamentam apenas no trabalho de governos e diplomatas, como também nas lutas populares. O autor defende que a EDH deve ter como ponto de partida essas lutas sociais. Internacionalmente, essa forma de educação emergiu como uma resposta às repressões das ditaduras e consolidou-se na década de 1980 com o apoio de movimentos populares.

O Brasil tem se comprometido progressivamente com a proteção dos Direitos Humanos, ratificando documentos internacionais e criando legislações específicas, como a Lei n.º 7.716/1989, que combate o preconceito racial; a Lei n.º 8.069/1990, que estabelece os direitos da criança e do adolescente; a Lei n.º 10.741/2003, que trata dos direitos dos idosos; e a Lei n.º 10.098/2000, que promove os direitos das pessoas com deficiência.

Em 1996, o Brasil lançou o PNDH, alinhando-se às recomendações da Conferência de Viena, de 1993. O PNDH tem como objetivo identificar obstáculos à promoção dos Direitos Humanos e propor soluções nas esferas administrativa, legislativa e cultural. Embora tenha sido amplamente elogiado, o Plano foi criticado por concentrar-se predominantemente nos direitos civis e políticos. No mesmo ano, a LDB destacou a importância de valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos no contexto educacional. Em 1997, os PCNs foram estabelecidos para orientar o Ensino Fundamental no país, incorporando temas transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho, consumo e questões locais.

Os temas transversais, de acordo com Candau (2000, p. 84), foram

propostos:

[...] na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de 'dignidade da pessoa humana', que implica no respeito aos Direitos Humanos, 'igualdade de direitos', que supõe o princípio da equidade, 'participação' como princípio democrático e 'corresponsabilidade pela vida social', implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Sob o ponto de vista de Falleiros (2005) e Jacomeli (2004), há fragilidade na proposta de educação contida nos PCNs e nos temas transversais, especialmente no que diz respeito à emancipação do ser humano. A citação a seguir argumenta que esses documentos visam atender aos interesses do capitalismo, por meio da disseminação de valores e representações da ideologia dominante, que buscam manter a coesão social e desconsiderar as diferenças de classe:

A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, afirma que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é 'complexo' e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares. [...] tal proposta representa uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola deve ser o de formar o 'cidadão' para atuar numa sociedade democrática. Assim, os conteúdos ministrados nela devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos homens. É essa necessidade de reorganização da escola que explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar. Esse projeto, agora rearticulado e adotando a expressão 'neoliberal', está calcado em propostas de organizações multilaterais que funcionam como financiadoras da expansão e controle da 'qualidade' educacional dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, apesar da ênfase que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou 'pós-modernas' [...] são uma adequação do que já foi discutido em outros tempos, no âmbito das ideologias educacionais liberais, por exemplo, pelos escolanovistas. Algumas questões são certamente diferenciadas, já que também a sociedade atual traz algumas características e exigências que não estavam presentes no seu passado, mas o 'chão' teórico ainda é dado pelo liberalismo, através de sua nomenclatura de neoliberalismo. É o caso da visão e do discurso de transformação e adequação da sociedade pela reforma da escola e pela inculcação de valores desejáveis para o presente momento histórico (Jacomeli, 2004, p. 18).

Somente em 2002, o governo federal lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II). Este programa incluiu ações específicas para garantir direitos fundamentais nas áreas de educação, saúde, previdência, assistência social,

trabalho, habitação, alimentação, cultura e lazer. Além disso, propôs medidas para sensibilizar a sociedade quanto à importância dos Direitos Humanos (Brasil, 2002, p. 3).

Um dos principais focos do PNDH II foi a educação, com propostas de curto, médio e longo prazo. Dentre as ações sugeridas, destacaram-se a criação e o fortalecimento de programas de promoção dos Direitos Humanos nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, por meio da implementação de temas transversais e a criação de uma disciplina específica sobre Direitos Humanos.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), com a função de elaborar e monitorar a implementação do PNDH, além de propor políticas públicas, ações de formação, capacitação, comunicação, estudos e pesquisas na área de Direitos Humanos e promoção da igualdade de oportunidades. A versão inicial do PNDH foi lançada em 2003 e, após um período de consultas e debates com a sociedade civil, foi finalizada em 2006.

A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e Justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos Direitos Humanos fundamentais da pessoa humana (Brasil, 2002, p. 5).

O PNEDH fundamenta-se em documentos internacionais e nacionais e, apesar de ter sido lançado tardiamente, busca cumprir os objetivos da Década da Educação para os Direitos Humanos, que ocorreu entre 1995 e 2004 (Brasil, 2018). Esse programa integra o PMEDH e segue seu Plano de Ação. O PNDH reconhece que, apesar dos avanços legais em Direitos Humanos, o Brasil ainda enfrenta grandes desigualdades e exclusões econômicas, sociais, étnicas, raciais, culturais e ambientais, decorrentes de um modelo de Estado no qual muitas políticas públicas não priorizam os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

De acordo com o PNEDH, os objetivos balizadores são (Brasil, 2018, p. 10):

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.

No Brasil, a EDH entrou na agenda pública com o lançamento do PNEDH, em 2003. Esse Plano foi revisado com a colaboração de órgãos estatais e da sociedade civil. A EDH se desenvolveu a partir da DUDH e foi reforçada por mobilizações sociais. A primeira versão do PNEDH foi elaborada pelo governo federal. Por sua vez, a segunda versão contou com amplas discussões envolvendo diversas representações da sociedade civil.

Influências internacionais também moldaram o Plano, como acordos no Mercosul. Ao longo dos anos, o PNEDH contou com a participação de mais de cinco mil pessoas em consultas públicas, resultando na formação de comitês estaduais. Em 2009, o PNEDH definiu um eixo orientador para sua implementação. Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu diretrizes e ações para os estados.

O PNEDH resulta do compromisso do Estado brasileiro com os Direitos Humanos e incorpora diretrizes do PNDH, além de documentos internacionais assinados pelo Brasil. O Plano tem como objetivo consolidar uma sociedade pautada pela democracia, cidadania e Justiça social, promovendo uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. Para tanto, estabeleceu 13 objetivos gerais, destacando a importância da EDH como ferramenta fundamental para fortalecer o Estado Democrático de Direito e construir uma sociedade justa e equitativa. Nesse processo, busca-se fomentar ações conjuntas entre o poder público e a sociedade civil. Esse assunto será abordado com maior profundidade no Capítulo 3 desta dissertação.

O PNEDH define sua concepção de EDH 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 (Brasil, 2018, p. 11).

O PNEDH considera que essa concepção de educação busca “[...] efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores,

atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da Justiça social” (Brasil, 2018, p. 12). Para atingir esses objetivos, a EDH 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 (Brasil, 2018, p. 19).

Em 2009, foi lançada a terceira versão do PNDH, o PNDH-3, que adotou a educação e a cultura em Direitos Humanos como um de seus eixos temáticos, considerando-os uma estratégia para a implementação do PNEHD.

Por mais que antes não se tenha discutido tanto sobre Direitos Humanos e EDH, é importante observar que, muitas vezes, esse discurso permanece no campo da teoria. Na prática, os Direitos Humanos ainda não têm sido efetivamente assegurados. Por um lado, tem-se uma série de marcos normativos que não podem ser ignorados; por outro, não se pode deixar de reconhecer a realidade das frequentes violações dos Direitos Humanos ao redor do mundo.

2.2.3 As limitações dos documentos sobre Educação em Direitos Humanos numa concepção crítica

É inegável a evolução das políticas públicas em Direitos Humanos no Brasil, especialmente no campo da educação, a partir da CF/1988. Arendt (2007) afirma que os Direitos Humanos são conquistados por meio de lutas políticas, enquanto Viola (2010) destaca que a Constituição abriu caminho para a construção de políticas públicas voltadas para os Direitos Humanos, enfatizando a necessidade da participação popular.

Todavia, surge o questionamento sobre qual é a real intenção das políticas de EDH, posto que, muitas vezes, elas parecem mascarar interesses capitalistas, apesar do discurso emancipatório que propagam. Nos PCNs, observa-se uma grande contradição: embora abordem questões sociais, alinha-se ao modelo neoliberal. Isso ficou evidenciado principalmente durante o governo de Fernando

Henrique Cardoso. Um exemplo disso é que os professores brasileiros foram, em grande parte, desconsiderados na construção desses parâmetros. Esse fato resultou em ceticismo e na falta de melhorias nas condições de trabalho e remuneração dos educadores no país.

Na realidade, o processo de construção dos Parâmetros não envolveu de modo significativo os professores e muitos nem sequer chegaram, até o momento, a conhecê-los e muito menos a assimilá-los. Em geral, entre os docentes há bastante ceticismo em relação às sucessivas reformas curriculares, principalmente porque o discurso da melhoria da qualidade do ensino não vai, em geral, acompanhado de medidas efetivas de aperfeiçoamento das condições de trabalho dos docentes e de um salário digno (Candau, 2000, p. 84-85).

No que lhe diz respeito, o PNEDH baseia-se em documentos e recomendações dos organismos internacionais, dentre os quais se destaca o PMEDH e seu Plano de ação.

Após a Segunda Guerra Mundial e a adoção da DUDH, em 1948, a EDH passou a ganhar destaque. No entanto, a implementação prática dessa educação no Brasil enfrenta desafios consideráveis, sendo frequentemente influenciada pela hegemonia neoliberal, que muitas vezes contraria os princípios fundamentais de igualdade e Justiça. A falta de investimentos significativos em ações concretas para a EDH é um problema recorrente, com iniciativas ainda tímidas e uma necessidade urgente de promover essa cultura nos diversos contextos sociais.

A CF/1988 e a LDB garantem o pluralismo de ideias no âmbito educacional. Contudo, na prática, a implementação tende a seguir uma abordagem construtivista que pode ser moldada pelos interesses neoliberais dominantes.

O PMEDH (2005), promovido pela ONU, adota uma visão liberal dos Direitos Humanos, com foco no fortalecimento do respeito às liberdades e aos direitos fundamentais, além de incentivar a participação em uma sociedade democrática regida pelo Estado de Direito. Conforme discutido no Capítulo 1, esse modelo de democracia é essencialmente representativo, o que limita a participação efetiva da população nas decisões políticas, associando a liberdade à defesa da propriedade privada.

Documentos nacionais e internacionais sobre Direitos Humanos buscam, em geral, desenvolver valores como cooperação e respeito, mas raramente questionam a estrutura social ou abordam a socialização dos meios de produção. Esse

posicionamento esvazia o caráter político da EDH. Ao comentar a DUDH, Orlandi (2007, p. 238), pontua que:

[...] o exercício da igualdade vem sempre acrescido de um enunciado que atravessa toda a Declaração: 'a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática'. Não se abre mão da ordem pública e se visa precipuamente à liberdade, à Justiça e à paz no MUNDO.

O governo não investe significativamente em ações práticas para concretizar a EDH e, no campo da formação de professores, as iniciativas são consideradas insuficientes e urgentes. Isso evidencia uma grande falta de recursos didático-pedagógicos relacionados aos Direitos Humanos. A CF/1988 e a LDB de 1996 garantem o pluralismo de ideias pedagógicas, mas, na prática, o construtivismo tem sido predominante, com uma ênfase excessiva na psicologia.

O ministério inundou todo o sistema educativo com uma linguagem psicológica: o Construtivismo. [...] O Construtivismo foi supervalorizado. Só se pensava em psicologia, psicologia, psicologia. O ministério financiava cursos de Construtivismo (Santomé, 2000 *apud* Andrade, 2007, p. 120).

A gestão democrática do ensino público, garantida pela CF/1988, opera de forma indireta nas escolas, por meio de conselhos de escola que representam diversos segmentos da comunidade escolar. Contudo, a autonomia escolar é limitada por determinações preestabelecidas, e questões como a formação precária de professores, as más condições de trabalho e a concentração de poder nos diretores persistem. Apesar de a legislação promover a democratização do acesso à educação de qualidade, o modelo de gestão continua sendo centralizador e alinhado ao ideário neoliberal.

A despeito das limitações e lacunas, a educação escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos, pode se configurar como um instrumento importante nas lutas sociopolíticas em busca de uma sociedade mais justa.

Os Direitos Humanos podem ser utilizados em diferentes discursos, e, por isso, as formas de compreender a educação e os Direitos Humanos também variam. Existem várias abordagens para entender os Direitos Humanos. Contudo, Candau (2007a) identifica dois grandes enfoques: um baseado na ideologia neoliberal e outro fundamentado na visão dialética e contra-hegemônica. No primeiro, os Direitos Humanos são vistos como uma maneira de melhorar a sociedade atual sem

questionar o sistema vigente, com foco nos direitos individuais, nas questões éticas e nos direitos civis e políticos, especialmente no que tange à participação e ao direito de voto. A cidadania, nessa perspectiva, envolve a formação de produtores, empreendedores e consumidores, abordando temas como discriminação, violência, tolerância e meio ambiente, alinhando-se aos documentos e Planos oficiais.

No segundo enfoque, os Direitos Humanos são concebidos como meios para a construção de uma sociedade alternativa, inclusiva, sustentável e plural. Essa perspectiva valoriza a cidadania coletiva, a organização da sociedade civil e o empoderamento de grupos marginalizados, destacando que os direitos políticos transcendem as eleições, abrangendo também a interação entre direitos de diversas gerações. Nesse contexto, enfatiza-se a importância dos direitos sociais e econômicos para garantir a efetividade dos direitos civis e políticos, abordando questões como desemprego, saúde, educação e distribuição de renda. Esse enfoque promove a interdisciplinaridade e ressalta a necessidade de reconhecer a matriz predominante de cada proposta.

Salienta-se que este trabalho adota a concepção dialética e contra-hegemônica dos Direitos Humanos, conforme discutido por Candau (2007a), valorizando a relevância dos debates sobre questões significativas.

2.3 ENFOQUE METODOLÓGICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS DIREITOS HUMANOS

Conforme Mosca e Aguirre (1990), antes de discutir as metodologias para ensinar e aprender Direitos Humanos, é fundamental tecer algumas considerações preliminares para compreender melhor o problema. Em primeiro lugar, o ensino de Direitos Humanos encontra-se em estágio inicial em muitos países, sendo predominantemente teórico e conceitual, com experiências empíricas limitadas. Essa realidade gera inquietações, mas ainda oferece poucas respostas concretas. Em segundo lugar, a decisão de incluir esse tema nos currículos escolares é uma responsabilidade das autoridades educacionais. No entanto, como ocorre em qualquer mudança curricular, é imprescindível analisar os impactos dessa inclusão sobre os professores e as escolas, evitando contradições entre as ideias propostas e a prática pedagógica.

Há duas abordagens principais para o ensino de Direitos Humanos. A primeira consiste em simplesmente acrescentar esses conteúdos às disciplinas já existentes ou criar uma disciplina específica. Contudo, essa estratégia apresenta limitações significativas, pois tende a tratar os Direitos Humanos como meros conteúdos informativos a serem memorizados, sem assegurar que sejam efetivamente compreendidos e praticados. Além disso, essa abordagem pode sobrecarregar ainda mais um currículo já denso.

A segunda abordagem propõe a integração dos Direitos Humanos ao currículo vigente, com maior ênfase na prática e na vivência desses direitos, em detrimento de sua mera teorização. Nesse modelo, o objetivo não é apenas ensinar sobre Direitos Humanos, como também promover mudanças de atitude e comportamento, de modo que esses direitos sejam efetivamente vividos no cotidiano escolar. Tal perspectiva é particularmente relevante para a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, períodos em que a experiência prática dos Direitos Humanos assume maior importância em relação à sua fundamentação teórica.

Ainda de acordo com Mosca e Aguirre (1990), a metodologia para a EDH deve atender a oito requisitos fundamentais, que são:

1. **Metodologias que estimulem a participação dos estudantes:** os autores destacam que a participação ocorre em diferentes níveis, sendo representada por três categorias principais: (i) ativa, na qual os estudantes participam da execução das ações; (ii) consultiva, em que as opiniões dos estudantes são consideradas na tomada de decisão, sendo ouvidos e tendo seus anseios incorporados ao processo; e (iii) decisória, na qual os estudantes tomam as decisões e assumem as consequências de suas escolhas. Esta última categoria, embora desejável, apresenta desafios significativos no ambiente escolar, especialmente considerando que muitas decisões afetam diretamente os estudantes e, nessa perspectiva, seriam tomadas por eles.
2. **Metodologias que possibilitem a contradição:** segundo os autores, há uma interpretação equivocada da democracia ao adotar exclusivamente o critério da maioria como decisório. Assim, torna-se essencial ouvir um amplo espectro de opiniões divergentes antes da decisão e não apenas validar a posição majoritária. Deve-se, portanto, explorar alternativas que flexibilizem as situações e fomentem um ambiente genuinamente democrático.

3. **Metodologias que abram janelas para o mundo:** para os autores, os temas abordados no currículo devem ser contextualizados com a realidade social e cultural. O estudo de qualquer disciplina oferece oportunidades valiosas para exemplificar o desenvolvimento e a prática dos Direitos Humanos, como, por exemplo, a luta pela liberdade de pensamento e expressão ou o papel da cooperação internacional.
4. **Metodologias que promovam o desenvolvimento do pensamento:** Mosca e Aguirre (1990) afirmam que uma metodologia centrada exclusivamente no “raciocínio” como forma única de pensamento é insuficiente. É necessário adotar abordagens que estimulem o pensamento lógico e crítico, reconhecendo que o pensamento é um processo contínuo e sistemático.

A investigação, a reflexão, a crítica necessitam destas operações lógicas – ou de outras que outros autores podem haver estabelecido como constitutivas do pensamento – para poder concretizar-se. A metodologia que se adote deve tê-las presente (Mosca; Aguirre, 1990, p. 350).

5. **Metodologias que fortaleçam os vínculos sociais dos estudantes:** os Direitos Humanos ganham sentido nas relações entre sujeitos. Assim, as metodologias devem incentivar a ampliação das interações sociais dos estudantes, desde o grupo de colegas até a comunidade global, promovendo vínculos com a instituição, a comunidade local, o país e o mundo.
6. **Metodologias totalizadoras:** O ensino de Direitos Humanos não deve se limitar a uma disciplina específica, mas integrar-se ao processo educativo como um todo, permeando todas as áreas de conhecimento e sendo adequado aos diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem também incentiva os educadores a realizarem uma autocrítica de suas práticas pedagógicas à luz dos Direitos Humanos.
7. **Metodologias globalizadoras:** Como o ensino de Direitos Humanos visa à formação e ao desenvolvimento de atitudes com componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, as metodologias devem contemplar simultaneamente esses três aspectos. A ênfase pode variar conforme o conteúdo abordado, mas deve garantir a efetividade do aprendizado.
8. **Metodologias realistas:** por fim, as metodologias devem estar baseadas na realidade cotidiana dos estudantes. A vivência diária e as relações concretas

estabelecidas no dia a dia são essenciais para a formação das atitudes desejadas no contexto do ensino de Direitos Humanos.

Para Candau (2007b), não é possível dissociar as estratégias metodológicas da EDH de uma visão política e filosófica. As estratégias pedagógicas têm como objetivo alcançar metas específicas e precisam estar alinhadas a uma concepção crítica e contextualizada dos Direitos Humanos. Elas devem, portanto, empoderar grupos vulneráveis e resgatar a memória histórica das lutas por Direitos Humanos na sociedade. O desafio central consiste em verificar se essas estratégias contribuem efetivamente para tais objetivos, bem como em identificar os obstáculos que se apresentam nesse processo.

É bastante comum afirmarmos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou mediáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo com os expositores ou membros de mesas redondas. Este tipo de estratégias atua fundamentalmente no Plano cognitivo, quando muito oferece informações, idéias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil (Candau, 2007b, p. 291).

Os métodos pedagógicos tradicionais, como as aulas expositivas, apresentam limitações significativas, pois, ao focarem apenas no Plano cognitivo, desconsideram as vivências dos participantes e não favorecem transformações profundas. Para superar essas limitações, é imprescindível adotar um processo formativo contínuo, que contemple ativamente todos os sujeitos envolvidos e contextualize os temas abordados de acordo com a realidade de cada grupo, sempre com um enfoque abrangente nos Direitos Humanos.

Além disso, é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se a análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva, que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua, constitui a

etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do dinamizador/a é fundamental (Candau, 2007b, p. 292).

Esse processo formativo deve ser multifacetado, contemplando a análise da realidade, a aquisição de conhecimentos, a celebração dos aprendizados, a sistematização das ideias e o compromisso com ações concretas. A socialização das experiências e o uso de metodologias ativas são indispensáveis para promover mudanças significativas. A participação ativa, a vivência de situações concretas e a integração de diferentes expressões culturais são elementos que contribuem para a transformação de mentalidades e práticas.

Candau (2007b) pontua que uma estratégia metodológica de destaque no âmbito da EDH diz respeito às oficinas pedagógicas. Essas oficinas valorizam o intercâmbio e a construção coletiva de saberes, incentivam a análise da realidade, promovem a confrontação de experiências e a criação de vínculos socioafetivos, além de proporcionarem a prática concreta dos Direitos Humanos. As atividades realizadas nas oficinas incluem sociodramas, análise de conhecimentos, leitura e discussão de textos, debates sobre vídeos e trabalhos com expressões culturais populares.

As oficinas pedagógicas seguem uma sequência de momentos específicos: aproximação da realidade, sensibilização, aprofundamento, reflexão, síntese, construção coletiva e compromisso final. Cada etapa é cuidadosamente planejada, considerando as experiências de vida dos participantes e dialogando com conhecimentos científicos e informações disponíveis. O objetivo é promover transformações profundas em mentalidades, atitudes, comportamentos e práticas cotidianas, tanto de indivíduos quanto de organizações sociais e educativas.

Os contextos específicos em que essas estratégias são aplicadas, como escolas, universidades e movimentos sociais, demandam abordagens adaptadas às suas particularidades. Contudo, é imprescindível que todas as estratégias metodológicas estimulem a articulação entre teoria e prática, além de promoverem o envolvimento cognitivo e afetivo dos participantes. Nesse sentido, a EDH deve ter objetivos claramente definidos e estratégias coerentes que priorizem a participação ativa e reflexiva.

Para Candau (2007b), há sete desafios centrais para o desenvolvimento de ações e programas de EDH no contexto brasileiro. São eles:

1. **Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos:** é

essencial romper com a percepção equivocada de que os Direitos Humanos protegem exclusivamente criminosos. Eles estão intrinsecamente ligados à afirmação da dignidade de todas as pessoas, à defesa do Estado de Direito e à promoção da resolução pacífica de conflitos.

2. **Assumir uma concepção clara de EDH e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta:** assim como o conceito de Direitos Humanos apresenta múltiplos significados, a EDH também é interpretada de diversas formas. É importante explicitar os objetivos específicos a serem alcançados em cada contexto concreto, garantindo maior efetividade nas ações e programas desenvolvidos.
3. **Articular ações de sensibilização e formação:** ações de sensibilização, geralmente de curta duração e voltadas a um público amplo, devem ser complementadas por programas de formação, que atuam junto a grupos específicos, em menor número, mas com maior duração. Esses programas visam mudanças profundas de mentalidade, atitudes, valores e comportamentos. A articulação entre essas duas dimensões é essencial para criar um impacto duradouro, especialmente no sistema educativo
4. **Construir ambientes que respeitem e promovam os Direitos Humanos:** a EDH não pode se limitar à inserção de conteúdos nos currículos. É necessário criar espaços educativos que reflitam esses valores na prática, garantindo o respeito mútuo e promovendo uma aprendizagem que esteja alinhada com os princípios dos Direitos Humanos.
5. **Incorporar a EDH no currículo escolar:** a autora argumenta, em consonância com o amplo consenso, que a EDH não deve ser reduzida a uma disciplina específica. Em vez disso, seus princípios orientadores devem integrar os projetos pedagógicos das escolas, permeando todas as práticas educativas.
6. **Introduzir a EDH na formação inicial e continuada de educadores:** a temática dos Direitos Humanos ainda é tratada de forma insuficiente nos processos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. É urgente reverter esse cenário, incluindo disciplinas, seminários e estágios voltados à EDH nos currículos de licenciatura e programas de pós-graduação.
7. **Estimular a produção de materiais de apoio:** há escassez de recursos

didáticos dedicados à EDH, tanto para professores quanto para alunos. É fundamental investir na criação e disseminação de textos, vídeos, jogos e *softwares* que apoiem a formação e a prática pedagógica nesse campo.

Candau (2007b) destaca que os desafios mencionados representam apenas uma parcela do que precisa ser enfrentado para que a EDH seja efetivamente integrada aos diferentes sistemas de ensino e à sociedade em geral. Reconhecer e trabalhar cotidianamente nesses desafios é fundamental para alcançar esse objetivo. A meta final consiste em formar cidadãos conscientes de seus direitos, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e manter viva a memória histórica das lutas pelos Direitos Humanos.

Assumimos a perspectiva que afirma que seu horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos. Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões - cognitiva, afetiva e sociopolítica - fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos *em* Direitos Humanos (Candau, 2007b, p. 297-298).

A EDH transcende o ensino de valores; é uma prática educativa mais ampla. Autores como Benevides (2003), Candau (1995), Carvalho (2004) e Sacavino (2000) convergem na ideia de que essa educação não deve ser confinada a uma disciplina específica ou restrita a aulas sobre Direitos Humanos. Pelo contrário, ela deve ser vivenciada por meio das experiências cotidianas no ambiente escolar. Dessa forma, torna-se essencial alinhar ações às palavras, pois a mera transmissão de informações ou discursos eloquentes não é suficiente.

O valor do ensino escolar, tanto para formação do cidadão como para a continuidade da cultura, não reside só no que se transmite, mas no princípio que rege essa forma de transmissão, ou seja, também reside numa forma de se conduzir. [...] para que haja uma forma de educação que justifique a existência de instituições escolares, é preciso que as razões pelas quais cremos que algo seja verdadeiro, ou que um comportamento seja louvável sejam acessíveis ao nosso aluno. Nesse sentido, mais importante que aprender a acreditar que algo seja desta ou daquela forma, é poder aprender como damos nosso assentimento a uma ideia, por quais razões adotamos tal ou qual comportamento, quais critérios estão em jogo em cada caso. É essa forma de ensino, peculiar às instituições escolares, que pode prestar um serviço de relevância para a formação de cidadãos. Não por

buscar reproduzir - o que fará inevitavelmente - crenças e valores dos professores e das instituições escolares, sejam elas quais forem, mas por ensinar meios de se alicerçar uma decisão, de se justificar uma conduta, de se analisar adequação de uma produção a critérios anteriores, bem como analisar criticamente os próprios critérios e julgamentos de uma teoria ou comportamento (Carvalho, 1998, p. 28-29).

Embora pareça haver um consenso de que a inclusão de uma disciplina específica no currículo escolar não seja a solução ideal, a questão de como incorporar a EDH nas escolas permanece em aberto. Alguns autores, como Comparato (2004), defendem que essa educação deve ser transversal, permeando todas as disciplinas. Outros, como Tavares (2007), argumentam que ela deve ser abordada de forma interdisciplinar e multidimensional, promovendo um diálogo efetivo entre os diferentes conteúdos e níveis de conhecimento.

Candau (2007b) e Sacavino (2008) destacam as oficinas pedagógicas como uma metodologia particularmente eficaz nesse contexto. Tavares (2007), por sua vez, ressalta que a abordagem interdisciplinar avança ao propor um diálogo entre duas ou mais disciplinas, substituindo relações de competição por complementaridade.

Candau (2008) observa que, enquanto muitos autores defendem a transversalidade como forma de incluir os Direitos Humanos no currículo escolar, outros preferem a interdisciplinaridade. Ela aponta, no entanto, que essas duas abordagens geram implicações práticas distintas. Conforme Jacomeli (2004), tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade partem de uma visão crítica do conhecimento, que entende a realidade como composta por dados estáveis. Entretanto, a transversalidade está mais associada a uma perspectiva epistemológica, enquanto a interdisciplinaridade se vincula predominantemente a uma abordagem didática.

Ao analisar os temas transversais propostos PCNs e sua aplicação na educação escolar, a referida autora critica a forma como esses temas têm sido incorporados:

[...] que os Temas Transversais [...] não passam de expressão de adequações do discurso liberal. A retórica liberal [...] utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade 'coesa' e 'pacífica', de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia (Candau, 2008, p. 19).

Falleiros (2004), por sua vez, ao refletir sobre a ética como tema central

proposto na transversalidade, argumenta que:

[...] embasa os principais fundamentos da nova cidadania para o Brasil do século XXI (nos termos do Banco Mundial), aliando à cidadania formal a abertura de canais de diálogo para a condução das questões sociais e o estímulo à solidariedade na garantia da coesão social, numa sociedade marcada [...] por brutais diferenças de classes (Falleiros, 2004, p. 89).

Apesar das críticas e dos desafios, se os atores escolares reconhecerem a necessidade e a relevância de abordar os Direitos Humanos de forma crítica, será possível alcançar avanços significativos na formação de cidadãos capazes de se posicionarem de maneira reflexiva e ativa diante das questões do mundo contemporâneo.

As estratégias metodológicas na EDH devem estar em sintonia com seus objetivos principais, que incluem formar sujeitos capazes de se posicionarem criticamente e agirem diante das diversas realidades do mundo capitalista. Para alcançar esse propósito, é essencial adotar metodologias participativas, evitando abordagens exclusivamente expositivas. Dessa forma, a seleção e a organização de conteúdos e atividades, bem como a produção de materiais pedagógicos, precisam promover a interação entre o conhecimento sistematizado sobre Direitos Humanos e o conhecimento socialmente produzido. De acordo com Candau (2007b), essas estratégias devem estar ancoradas em habilidades sociais e experiências prévias dos estudantes, valorizando o contexto em que estão inseridos.

Ademais, as atitudes e práticas dos educadores só serão efetivamente transformadas se forem acompanhadas por uma reflexão crítica sobre a sociedade capitalista e o papel da educação na manutenção ou contestação da ideologia dominante. Nesse sentido, é fundamental que os educadores compreendam sua função tanto na reprodução da ideologia hegemônica quanto na promoção de uma educação contra-hegemônica, alinhada às lutas da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA JUSTIÇA EM DIREITOS HUMANOS

“O professor verdadeiro não é aquele que ensina fórmulas prontas, mas aquele que ensina a pensar, a questionar, a indagar-se diante das injustiças.”
(Rubem Alves, em “Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação”)

No Capítulo 1 desta dissertação, fez-se uma análise histórica da dignidade humana, destacando sua evolução desde o período axial até a DUDH. A dignidade consolidou-se como um princípio essencial, reconhecendo a igualdade e a inalienabilidade de todos os indivíduos. Nesse contexto, discutiu-se a importância dos Direitos Humanos como um direito universal e natural, cuja evolução incorporou os princípios das revoluções do século XVIII e expandiu-se para abarcar novas dimensões, como as questões tecnológicas e ambientais emergentes. A EDH foi ressaltada como essencial, sendo exemplificada pela obra de Paulo Freire, que defende uma educação voltada para a promoção da autonomia e da solidariedade.

No Capítulo 2, a ONU foi apresentada como um agente central na promoção dos Direitos Humanos. Contudo, sua atuação enfrenta desafios de representatividade e eficácia, frequentemente limitada pela influência de grandes empresas com interesses predominantemente econômicos. Além disso, procedeu-se à análise de documentos internacionais e nacionais, como a DUDH e a CF/1988, pelo papel que desempenham na promoção da EDH, apesar das dificuldades impostas pelo avanço do neoliberalismo no contexto educacional brasileiro. No encerramento do capítulo, foi proposto um enfoque metodológico para a EDH, priorizando práticas participativas que fomentem atitudes e comportamentos inclusivos e críticos, com vistas à formação de cidadãos conscientes e à transformação social.

No presente capítulo, enfatiza-se a relevância da EDH para profissionais de diversas áreas, como segurança, saúde, ciência e jornalismo. O objetivo é promover práticas que respeitem a dignidade humana e reduzam preconceitos e abusos. Ressalta-se, ainda, a importância de incorporar essa temática de maneira prática nos currículos, de forma a construir uma identidade ética para esses profissionais. Na sequência, são discutidos o papel e a formação dos servidores públicos no

Brasil, à luz dos princípios constitucionais da impessoalidade e da ética, destacando a relevância da capacitação contínua e do compromisso com a Justiça.

Além disso, aborda-se o PNEDH, com uma crítica ao seu processo de elaboração, marcado por uma limitada participação popular, e à necessidade de revisões que contemplem os grupos vulneráveis. A abordagem reformista desse programa na capacitação de profissionais da Justiça é problematizada, sugerindo-se uma formação mais crítica e politizada, que considere as interrelações entre Direitos Humanos, capitalismo e desigualdade. Essa formação deve capacitar os agentes para atuarem como promotores de uma cidadania transformadora. Por fim, são apresentadas propostas de práticas pedagógicas voltadas à EDH no âmbito da Justiça, a fim de efetivar a construção de um sistema mais equitativo e humanizado.

3.1 PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A EDH para militares e policiais tem se configurado em uma questão polêmica nos últimos anos. De um lado, surgiram movimentos políticos que buscam superar as práticas de violência herdadas de um passado opressor do Estado, ressaltando a necessidade de restringir os poderes dos agentes policiais e instaurar o respeito às liberdades individuais. De outro, encontra-se o ceticismo acerca da eficácia da EDH, especialmente por parte daqueles que foram responsáveis por algumas das maiores atrocidades do passado. Nesse contexto, muitos educadores que lidam com a temática de Direitos Humanos se questionam sobre a real eficácia desse conhecimento no comportamento desses agentes, dado que eles tendem a enxergar essa abordagem como uma arma utilizada pela oposição contra suas ações. Essa perspectiva gera resistência à implementação dessa consciência dos Direitos Humanos entre os agentes da segurança pública.

Contudo, como ressalta Kaufman (2007, p. 412), “as dificuldades envolvidas na introdução da EDH não devem ser um meio de intimidação para os esforços sérios e sistemáticos durante seu planejamento e implementação”. O autor complementa sua argumentação, destacando que:

[...] o estímulo ao respeito à totalidade de direitos civis e políticos – que envolve aceitação de um governo eleito legitimamente – não pode excluir a socialização dos agentes responsáveis pela aplicação da lei, para que se

garanta o respeito por direitos fundamentais, como estar livre de tortura, de reclusão por motivos políticos ou assassinatos arbitrários. [...] Atualmente, o conceito de segurança coletiva requer um conhecimento ativo dos princípios dos Direitos Humanos, além da competência em habilidades militares tradicionais (Kaufman, 2007, p. 412).

Ainda segundo Kaufman (2007), o Centro de Direitos Humanos das Nações Unidas organizou, inicialmente, cursos para militares, policiais e funcionários de prisões, desenvolvendo abordagens específicas para cada uma das agências responsáveis pela aplicação da lei. Esses cursos incluem, na avaliação das carências de Direitos Humanos em determinado país, a exigência de formação sobre legislação humanitária e EDH para aqueles que detêm o monopólio da violência, com o objetivo de prepará-los para o uso legítimo da força.

O curso do Centro para aplicação da lei e funcionários de prisões inclui fontes, sistemas e padrões da legislação internacional de Direitos Humanos na administração da Justiça criminal; deveres e princípios básicos da conduta policial ética; uso da força na aplicação a lei; crime de tortura; métodos eficazes de intervenção legal e ética durante a prisão e interrogatório; *status* legal e os direitos do acusado; padrões para busca e apreensão (Kaufman, 2007, p. 415).

Para garantir que os agentes de execução da lei estejam devidamente treinados, é fundamental ampliar o conceito de violação de Direitos Humanos, incorporando não apenas as agressões mais graves, mas também as ocorrências cotidianas que, muitas vezes, são minimizadas. Por mais que não seja razoável comparar a gravidade de diferentes agressões, uma violação não exclui outra, pois ambas configuram transgressões aos Direitos Humanos. Qualquer ato de uso de força, desde a tortura até uma ordem de um policial para que um mendigo se afaste, precisa de legitimidade. Caso contrário, configura abuso. Essas violações aparentemente menores revelam mais sobre a atitude do agressor do que sobre a inexistência de um sistema judiciário ou legislativo eficiente. Assim, o treinamento dos agentes deve considerar essas transgressões cotidianas e não apenas as grandes violações.

Conforme Marc DuBois (2007), dois fatores são essenciais para o desenvolvimento do conteúdo educacional nos cursos de EDH para Agentes de Execução da Lei (AELs). O primeiro é a necessidade de identificar fatores institucionais e individuais que contribuem para os abusos. O segundo refere-se à resistência encontrada pelos AELs à EDH, um reflexo da herança cultural do período

colonial e do estado de emergência em que muitos se encontram. O que se observa ao longo do tempo é que, embora haja mudanças na legislação e nas políticas públicas, os avanços na EDH não têm sido frutíferos, caso essa mentalidade não seja superada. Na prática, essa mentalidade justifica abusos e vê nos Direitos Humanos um obstáculo à manutenção da ordem.

No final, inúmeros fatores emaranhados causam as violações de Direitos Humanos. Como não é nem política nem financeiramente possível substituir todo o pessoal de patentes mais baixas dessas forças na maioria dos países, retrainar e reeducar são imperativos. Para reiterar, o treinamento eficiente de Direitos Humanos para os AELs pode reduzir as violações através de: 1) educar os AELs quanto aos limites colocados pela lei substantiva sobre o comportamento do pessoal da segurança; 2) destruir o sistema normativo no qual os AELs operam, permitindo que os policiais avaliem suas próprias ações a partir de uma perspectiva diferente; 3) ajudar os funcionários da segurança a compreender e responder às pressões colocadas sobre o indivíduo pela autoridade ou pela corporação profissional. A simples possibilidade de sucesso do treinamento, entretanto, deve ser equilibrada pelos ditames da realidade, tais como os recursos humanos e materiais de uma organização, a receptividade da polícia por ideias 'de fora' e o clima político do país (DuBois, 2007, p. 469).

Como relação à EDH para os profissionais da saúde pública, Gruskin, Mills e Tarantola (2007) destacam que este é um tema frequentemente negligenciado tanto nos programas de saúde pública quanto nos cursos de medicina, o que resulta em médicos pouco conscientes ou comprometidos com os impactos das políticas de saúde nos Direitos Humanos, e vice-versa. Observando essa lacuna, a Escola de Saúde Pública de Harvard, nos Estados Unidos, criou um programa destinado a formar estudantes de Medicina nos conceitos relacionados aos Direitos Humanos, integrando-os à prática de saúde pública. Esse curso possui três objetivos principais, a saber: (i) oferecer letramento básico em Direitos Humanos; (ii) introduzir e explorar a interação entre saúde e Direitos Humanos; e (iii) incentivar os participantes a identificarem especialistas e organizações de Direitos Humanos, estabelecendo colaboração com eles em seu ambiente profissional. A premissa é que a cooperação interdisciplinar possa resultar em ações mais eficazes na promoção e proteção tanto da saúde quanto dos Direitos Humanos.

A relação entre saúde e Direitos Humanos constitui um campo em evolução. As complicações resultantes para a educação dos profissionais de saúde pública em Direitos Humanos incluem a literatura limitada que liga os dois campos (as exceções são HIV/Aids e saúde reprodutiva das mulheres). Entretanto, saúde e Direitos Humanos constituem uma área nova e estimulante para pesquisa, educação e advocacia. Cada estudante de

saúde pública exposto ao pensamento de Direitos Humanos aumenta significativamente o corpo de profissionais de saúde que têm capacidade formal em Direitos Humanos. Do ponto de vista do educador, a recompensa maior é contribuir para despertar o entusiasmo genuíno dos profissionais de saúde pública com relação aos Direitos Humanos e promover seu compromisso e seu engajamento prático para com os mesmos (Gruskin; Mills; Tarantola, 2007, p. 497).

Além disso, é importante destacar o papel fundamental dos psicólogos jurídicos na percepção e efetivação dos Direitos Humanos no âmbito da Justiça, especialmente nos casos envolvendo crianças, adolescentes e pessoas incapazes. Esses profissionais atuam de forma colaborativa, oferecendo pareceres técnicos que fundamentam a compreensão das necessidades e vulnerabilidades dos envolvidos, sendo frequentemente considerados nas decisões judiciais. Como esclarece Glícia Brazil (2019), o trabalho do psicólogo jurídico vai além da simples avaliação técnica; trata-se de um processo cuidadoso e sensível que visa proteger os direitos e interesses da criança, em conformidade com o princípio do melhor interesse.

Apesar disso, é fundamental esclarecer que, embora a escuta da criança seja de extrema importância, não se deve transferir a ela a responsabilidade de decidir questões que competem ao Judiciário. Na realidade, a responsabilidade de decidir recai sobre o juiz, que deve assumir essa função com base nas informações fornecidas pelos psicólogos e demais especialistas consultados, com o objetivo de preservar a integridade emocional e psicológica da criança. De acordo com Brazil (2019, p. 124), “imputar à criança a obrigação de decidir é negar sua condição de vulnerabilidade e desrespeitar seu direito ao cuidado e à proteção”. Portanto, o papel do psicólogo é de suma importância nesse contexto, pois será por meio de seus pareceres que as decisões judiciais garantirão segurança e bem-estar para as crianças, sem lhes atribuir um fardo que não lhes compete.

Dessa forma, os psicólogos jurídicos desempenham uma função essencial ao adotar uma abordagem centrada nos Direitos Humanos. Por meio de suas análises e pareceres, asseguram que os interesses e as necessidades das crianças e adolescentes sejam respeitados e priorizados, especialmente em processos judiciais.

Nas palavras de Chapman *et al.* (2007, p. 511), “aparentemente, ciência e Direitos Humanos parecem ter pouca coisa em comum, mas estão relacionados de muitas maneiras fundamentais. Os Direitos Humanos constituem uma base fundamental para a investigação científica”. Segundo os autores, muitos direitos

citados na DUDH e em outros importantes instrumentos internacionais de Direitos Humanos são de grande relevância para a ciência. Isso porque as liberdades de pensamento, comunicação e deslocamento são especialmente cruciais para o desenvolvimento científico. A ciência exige “liberdade de movimento”, visto que a pesquisa científica necessita de um fluxo livre de informações, independente de fronteiras nacionais ou políticas. Em última instância, “a pesquisa e o avanço científico dependem de um ambiente que favoreça o debate crítico e aberto por parte de cientistas e leigos” (Chapman *et al.*, 2007, p. 517).

Os cientistas, por serem treinados para compartilhar suas descobertas mantendo uma postura profissional e comprometida com um alcance mais internacional do que nacional, muitas vezes se tornam vulneráveis diante de líderes autoritários, que veem essas atitudes como uma forma de resistência ao governo. Como destacam Chapman *et al.* (2007, p. 518), “para cada cientista bem conhecido que sofre abusos de Direitos Humanos [...] existem centenas de outros menos conhecidos que também sofreram destinos iguais ou piores”.

Outro ponto relevante é que o conhecimento científico pode ser utilizado tanto para construir, salvar e beneficiar, quanto para destruir, matar ou prejudicar. É fundamental que o cientista esteja ciente dessa dicotomia, que pode resultar em violações dos Direitos Humanos.

Conforme esses autores, é imprescindível incorporar a capacitação intencional em Direitos Humanos à educação de cientistas, engenheiros e profissionais da saúde, proporcionando à classe científica a oportunidade de identificar as conexões entre ciência e Direitos Humanos.

Uma estratégia apropriada para capacitar este grupo de estudantes adultos, inteligentes e comprometidos é elaborar ferramentas que possam ser utilizadas em seu trabalho, baseadas no desenvolvimento de habilidades sintéticas e também analíticas. Embora a ênfase no raciocínio analítico para traçar a progressão lógica de relações dedutivas seja ainda comum na ciência da educação, a abordagem que leva ao domínio de habilidades sintéticas e analíticas por meio do estudo de exemplos e casos tem uma longa história na educação legal e comercial e está agora sendo redescoberta na educação em ciência e engenharia (Chapman *et al.*, 2007, p. 525-526).

Fica claro que a educação em Ciências e Direitos Humanos abrange diferentes tipos de capacitação e que há uma necessidade urgente de fomentar a EDH para cientistas, engenheiros e profissionais da saúde, a fim de promover maior

conscientização desses profissionais diante das violações dos Direitos Humanos, bem como um posicionamento efetivo diante dessas situações. Portanto, é necessário investir mais em educação e capacitação para que os profissionais possam perceber de forma mais clara as contribuições dos métodos científicos para esse tema.

Outro profissional que necessita de instrução clara sobre Direitos Humanos é o jornalista. Segundo o *Committee to Protect Journalists* (CPJ), são assassinados mais repórteres locais e editores ao redor do mundo por sua atividade jornalística do que em incidentes relacionados a conflitos armados.

Os jornalistas enfrentam riscos pessoais significativos e desafios enormes, e esse cenário começa na faculdade, onde, muitas vezes, não há uma preparação adequada para lidar com o tema Direitos Humanos. No entendimento de Parlow (2007), de forma ideal, as universidades de jornalismo deveriam incorporar um maior número de especialistas em humanidades e Direitos Humanos, com o objetivo de informar melhor os estudantes “[...] sobre a complexidade da legislação humanitária e de Direitos Humanos, relações internacionais, instituições humanitárias e de Direitos Humanos relevantes, o significado de sensibilidades transculturais [...]” (Parlow, 2007, p. 539). Isto é, os cursos de jornalismo deveriam abordar o tema com maior profundidade, evitando um debate superficial sobre “quem tem o comando”.

Esta convergência de tecnologia e a necessidade de compreender o caos que envolveu o mundo pós-Guerra Fria tornam necessária a compreensão por parte dos jornalistas da dinâmica dos Direitos Humanos e da intervenção humanitária. Além das habilidades jornalísticas, a cobertura humanitária e de Direitos Humanos exige um pensamento crítico que ilumine as questões subjacentes que deram lugar ao número crescente de crises humanitárias (Parlow, 2007, p. 540).

Para a autora supracitada, uma cobertura jornalística eficaz sobre Direitos Humanos exige um conhecimento interdisciplinar que abarque Direitos Humanos, legislação de guerra, democratização, fortalecimento do Estado de Direito e o “[...] grau em que a prerrogativa da soberania é utilizada para esconder as graves desigualdades que dão vida aos desastres humanitários e de Direitos Humanos” (Parlow, 2007, p. 541).

Considerando que as reportagens humanitárias e de Direitos Humanos geralmente abordam situações que os governos tentam ocultar, elas exigem uma melhor preparação dos jornalistas, que devem agir para promover uma sociedade

democrática, pluralista e justa. Isso impõe ao profissional ainda mais riscos, tanto pessoais quanto intelectuais.

O que fica claro é que a cobertura humanitária e de Direitos Humanos feita por jornalistas preparados sobre a temática levanta um conjunto de questões sobre o pleno exercício da cidadania das populações. As histórias de como as pessoas rompem os grilhões da repressão servem como combustível para outros povos seguirem o mesmo caminho, sendo uma semente importante de reflexão.

Em 1972, o intelectual brasileiro Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia baseada na resistência local a regimes repressivos. O modelo de Freire enfatizava a participação da comunidade na identificação de seus próprios desejos, ação coletiva para promover a transformação social, e uso da informação para apoiar metas e objetivos articulados na comunidade por pessoas que não exerciam sua cidadania ou marginalizadas. Para os jornalistas, a coleta sistemática de informação e reportagem sobre os esforços da comunidade aumenta a viabilidade de esforços de exercício da cidadania. Tal cobertura também identifica as tendências globais, pois as respostas dos mais pobres ou marginalizados do mundo tornam visíveis as causas básicas do conflito.

Nosso mundo televisivo pobreza, restrições ao exercício da soberania e assassinatos em massa. O jornalismo responsável de hoje extrai matérias da classe da vítima, oferecendo uma cobertura profunda que convida à compreensão e, portanto, revela o potencial de resolução permanente de desastres humanitários e de Direitos Humanos. Por meio de nossa nova ordem de comunicações, uma apresentação da experiência humanitária e de Direitos Humanos poderia oferecer mais acesso para os povos do mundo a ferramentas que permitissem melhorias qualitativas em sua vida cotidiana (Parlow, 2007, p. 550).

Apesar de esta dissertação ter como um de seus objetivos fomentar a relevância do conhecimento em Direitos Humanos dos profissionais da Justiça, foi considerado necessário demonstrar a importância dessa educação em outros campos profissionais. O que foi citado aqui não pretende esgotar a temática, mas apenas oferecer um panorama da abrangência de profissionais que se beneficiariam de uma compreensão mais ampla e significativa dos Direitos Humanos. O mais importante é ressaltar como esses profissionais poderiam contribuir na luta contra os massacres humanitários e as violações desses direitos. Percebe-se que essa luta pode começar entre os executores da lei, os militares, os funcionários da saúde pública, os cientistas, os jornalistas, e influenciar diretamente a vida de muitos cidadãos.

Tomaz Tadeu da Silva (2016) explora de forma crítica a ideia de que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos neutros ou técnicos, e sim um campo de tensões e disputas de poder. Ao abordar as teorias pós-críticas do

currículo, ele destaca como este exerce papel importante na formação da identidade dos profissionais e nas visões de mundo que eles assumem. Segundo o autor:

O currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (Silva, 2016, p. 51).

No que diz respeito aos profissionais, entende-se que o currículo assume um papel ainda mais relevante na construção da identidade, pois carrega implicações éticas e sociais que se refletem diretamente em sua atuação profissional. O currículo é uma ferramenta poderosa, responsável por definir quais conhecimentos são considerados válidos e valiosos, moldando a percepção dos profissionais sobre o que é correto e justo. O processo de escolha dos conteúdos curriculares é permeado por tensões, dado o conflito entre o conhecimento técnico-profissional e os valores e responsabilidades sociais, como aqueles relacionados aos Direitos Humanos. Dessa forma, um currículo que enfatiza apenas a vertente técnica, negligenciando questões éticas, pode formar profissionais que desconsideram os impactos de suas ações sobre o bem-estar e a dignidade das pessoas. Nas palavras de Silva (2016, p. 53), “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo o ideal é uma operação de poder”.

Além disso, segundo as teorias pós-críticas, o que se observa na escolha dos currículos não é apenas a formação da identidade dos profissionais, mas também a reflexão e perpetuação de relações de poder na sociedade. Tomando como exemplo os militares e os profissionais da Justiça, pode-se inferir que a ausência de uma EDH pode resultar em uma visão autoritária ou unilateral do poder, em que o uso excessivo da força ou o autoritarismo desses profissionais não são questionados, reforçando desigualdades e preconceitos estruturais na sociedade. O que se compreende, então, é que incorporar a EDH no currículo, de maneira prática, cria um espaço para reflexões essenciais sobre o poder exercido por esses profissionais e sobre a responsabilidade que têm no tratamento isonômico de todas as pessoas. Isso os torna conscientes de seu papel não apenas como profissionais, mas como agentes de cidadania e Justiça, uma vez que são incentivados a reconhecerem e valorizarem as diversidades culturais, étnicas, sociais e de gênero, dentre outras

igualmente relevantes.

Portanto, a formação dos profissionais em Direitos Humanos não se limita a sensibilizar, mas também – e sobretudo – desenvolver neles uma identidade ética e política, capacitando-os para contribuírem com a sociedade por meio de uma atuação responsável e comprometida com os valores essenciais das minorias.

3.2 PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA: QUEM É O SERVIDOR PÚBLICO DO JUDICIÁRIO?

Como explica Marcondes (2016, p. 13-14), a CF/1988 utiliza a expressão “servidor público” de forma ampla, estabelecendo as normas aplicáveis às diversas categorias de trabalhadores do Estado. No entanto, é fundamental fazer algumas distinções para esclarecer o que caracteriza cada uma dessas categorias.

Nos artigos 37 a 41 da CF/1988, são definidas as normas, os princípios e as regras relativas aos servidores públicos. Contudo, ao realizar uma análise mais detalhada, conclui-se que nem todos os indivíduos que trabalham para o Estado são, de fato, considerados servidores públicos. Como destaca Marcondes (2016, p. 14), “[...] para tanto, a existência de vínculo de trabalho, de natureza permanente e com subordinação com a Administração Pública direta e indireta, constitui requisito essencial” (Marcondes, 2016, p. 14).

Existem três tipos de vínculos jurídicos possíveis entre a Administração e o servidor, a saber:

(i) *estatutário*, quando a relação jurídica é permeada por regras estabelecidas unilateralmente pelo Poder Público, sem natureza contratual, portanto modificável da mesma forma que instituída – são os detentores de cargos de provimento efetivo e os de cargo em comissão (direção, chefia e assessoramento); (ii) *celetistas*, assim denominados porque regidos por norma de Direito do Trabalho, de competência legiferante da União, principalmente aquela prevista na Consolidação da Leis do Trabalho (CLT); e (iii) *jurídico-administrativo*, quando contratados temporariamente nos termos da lei de cada ente da federação, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (Marcondes, 2016, p. 14).

Importa mencionar que os celetistas devem ser subdivididos em dois grupos: (i) os empregados públicos, que possuem vínculo de trabalho com a Administração Direta e com as pessoas jurídicas de direito público da Administração Indireta

(autarquias e fundações públicas); e (ii) os empregados propriamente ditos, que possuem contratos regidos pelo Direito do Trabalho e estão vinculados às pessoas jurídicas de direito privado da Administração Indireta.

Além dessas categorias, existem pessoas que exercem funções públicas sem vínculo formal de trabalho com o Estado. São os casos dos agentes políticos e dos particulares investidos temporária ou esporadicamente em funções públicas ou por delegação. Os agentes políticos incluem chefes de governo, parlamentares, ministros de Estado e secretários, que possuem vínculo temporário de natureza política. Seus atos são discricionários e baseados na CF/1988, sendo responsáveis pela formulação de políticas públicas em favor do ente público. Por outro lado, os particulares investidos em funções públicas são aqueles que, apesar de não serem servidores públicos, atuam em funções estatais, como jurados, mesários, concessionários e permissionários de serviços públicos, notários, tabeliães e registradores.

Esses agentes, mesmo não sendo servidores públicos, praticam atos estatais, passíveis de controle não só por via do mandado de segurança, como também podem implicar responsabilização por ato de improbidade administrativa (art. 1º, da Lei nº 8.429/92) ou ilícito penal (art. 327, do CP) (Marcondes, 2016, p. 16).

Marcondes (2016) afirma que o agente público é um instrumento de exteriorização da vontade do Estado, e, por conseguinte, o Estado é responsável pelos atos praticados por seus agentes. Complementando essa ideia, Bacellar Filho (2014, p. 413) ressalta que:

[...] a Administração Pública legitima-se quando age em conformidade com o interesse público, que certamente não representa a somatória dos interesses individualmente considerados, e nem tampouco os interesses do Estado que podem conflitar com o interesse público.

Segundo Bacellar Filho (2014), para atender aos interesses da sociedade, é imprescindível que a Administração Pública empregue instrumentos e pessoas qualificadas para desempenhar sua “superior missão”. Nesse contexto, a profissionalização da função pública se torna um mecanismo essencial para a legitimação da Administração Pública brasileira perante o povo, de duas maneiras:

[...] (i) primeiro, para garantir a observância do princípio da igualdade na escolha de seus agentes, a partir de critérios que possibilitem a aferição daqueles mais preparados para o exercício da profissão, e não em um status atribuído em razão de um direito de nascença ou pela proximidade pessoal com os governantes; (ii) segundo, para dar cumprimento ao princípio da eficiência, de uma Administração capacitada a responder aos anseios coletivos mediante a prestação de serviços adequados (Bacellar Filho, 2014, p. 414).

A finalidade pública é um dos pilares do princípio da impessoalidade na administração pública, que assegura que os atos administrativos sejam voltados para o bem comum, afastando-se dos interesses pessoais. O bem comum, por sua vez, deve considerar as necessidades de todos os cidadãos e da comunidade como um todo. Durante a ditadura militar no Brasil, o poder era visto de forma negativa, mas, na atualidade, é encarado como uma responsabilidade ou função. Se a Administração Pública ultrapassa os limites do poder ou age sem o objetivo do bem comum, ocorre o abuso de poder, que pode se manifestar na modalidade de excesso de poder ou desvio de finalidade.

O mandamento — coerente com o princípio da impessoalidade — é claro e direto: o exercício de mandato, cargo, emprego ou função pública configura atividade de natureza impessoal, não sendo lícito transformá-lo em veículo para o alcance de propaganda ou promoção pessoal. O Administrador que transgrida este preceito convulsiona, desarmoniza e desacredita a ação administrativa (Bacellar Filho, 2014, p. 415).

A Administração Pública tem como finalidade a responsabilidade de gerir a *res publica*, a coisa pública, por meio de seus agentes públicos. Administrar algo privado é muito diferente de administrar algo que não pertence ao agente, e sim à coletividade, sendo caracterizado pela indisponibilidade. Sobre isso, Bacellar Filho (2014, p. 416) esclarece que:

[...] o princípio da impessoalidade implica, para a Administração Pública, o dever de agir segundo regras objetivas e controláveis racionalmente. Desta forma, acentua-se a funcionalidade do agir administrativo e concretiza-se o princípio da igualdade.

Com relação à profissionalização do servidor público, o autor enfatiza que, no Brasil, a licitação e o concurso público são os principais meios para garantir a profissionalização da administração pública. Esses institutos consagram o princípio da acessibilidade a cargos, empregos e serviços públicos, sendo regra para a ocupação desses postos. Exceções a essa regra incluem os casos de livre

nomeação e exoneração para cargos em comissão, bem como a dispensa e a inexistência para as licitações.

É reconhecido que a reforma administrativa de 1998 (Emenda Constitucional n.º 19) evidenciou a importância da profissionalização dos servidores públicos, ressaltando que a qualificação técnica é essencial para atender ao requisito da eficiência no serviço público. Isso porque há uma relação notável entre a profissionalização da função pública e o princípio do concurso público. Para José Afonso da Silva (2017, p. 624), “o princípio da acessibilidade aos cargos e empregos públicos visa essencialmente realizar o princípio do mérito que se apura mediante investidura por concurso público de provas ou de provas e títulos (art. 37, II)”.

Além da profissionalização do servidor público, por meio do sistema de mérito que fortalece o concurso público e um adequado Plano legislativo de carreiras em todos os níveis da federação, outro ponto essencial é o fomento da ética na Administração Pública. Segundo Bacellar Filho (2014, p. 420), “o comportamento ético é, portanto, um *dever* de toda pessoa humana, marcando, em definitivo, as pautas de conduta: dignidade do Administrador e dignidade do cidadão ou do administrado, como preferem alguns”. Contudo, observa-se que, ao longo do tempo, o comportamento ético tem sido tratado como uma exceção, em vez de ser visto como norma.

Com efeito, as atitudes éticas tornam-se a cada dia mais raras. Aristóteles dizia que a distinção entre o homem e o animal reside na racionalidade, na vida racional. **Contudo, a razão não basta. É necessário o desejo, a educação, o hábito, a memória de exercitar uma virtude** (Bacellar Filho, 2014, p. 420, grifo nosso).

Verifica-se, assim, que as virtudes éticas se tornam cada vez mais escassas. A virtude, conforme ensinamentos da Grécia Antiga, refere-se à disposição de fazer o bem. E, como uma categoria dentro do gênero “virtude”, tem-se a “ética”. Esta é, portanto, algo que se planta na consciência desde a infância e, ao se tornar adulto, o indivíduo exterioriza essa vivência. Quando esse indivíduo exerce uma função pública, esse conjunto de conhecimentos e valores será refletido em seu ofício ou cargo.

Sob a ótica de Bacellar Filho (2014, p. 421 e 423, grifo nosso):

[...] o princípio da moralidade, aplicado ao campo da Administração Pública, ao incorporar conteúdo ético, incide justamente na esfera do anseio de certeza e segurança jurídica, mediante a garantia da lealdade e boa-fé tanto da Administração Pública que recepciona os pleitos, instrui e decide; quanto do destinatário de seus atos.

A ética, incorporando outros valores é comportamento que pode ser adquirido. Mais forte que o poder das leis é o exemplo dignificante. Uma Administração Pública como aparelhamento integrado por agentes éticos faz espargir atuação idônea que, irradiando bons exemplos, **oferece resultados conducentes a implementar força evocativa significativamente maior do que as palavras da lei.** Os bons exemplos — tal como pedra arremessada em lago plácido — desenham círculos concêntricos dinâmicos que evoluem de modo benfazejo e incessante para as bordas.

Com base nesses ensinamentos, é possível concluir que o comportamento ético pode ser ensinado e disseminado em toda a Administração Pública. Além disso, é importante acrescentar o entendimento sobre Direitos Humanos. Não é difícil perceber que um indivíduo educado em Direitos Humanos desde a infância, ou, ao menos, quando possível, terá padrões de comportamento muito diferentes de uma pessoa que não teve acesso a esse tipo de conhecimento. Espera-se que um servidor público com essa formação adote uma postura que vá ao encontro de comportamentos e decisões comprometidos com a ética social, reverberando esse posicionamento por onde passar. Assim, torna-se um padrão ético exemplar a ser seguido.

Quando o PNEDH preconiza a “educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e segurança”, isso remete à questão do tema desta dissertação, e surge a pergunta: quem são esses profissionais da Justiça?

Embora existam diversos profissionais da Justiça, para os fins desta dissertação, foi feito um recorte limitador para definir o termo profissionais da Justiça como os cidadãos que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público e na Defensoria Pública. Esses profissionais desempenham funções essenciais para assegurar a aplicação das leis, a proteção dos direitos dos cidadãos e a administração da Justiça. Dentre os principais profissionais dessa área, destacam-se: juízes, promotores de Justiça, defensores públicos, oficiais da Justiça, analistas e técnicos judiciários.

3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O PNEDH foi concebido por meio de uma parceria entre o governo federal, os governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, os organismos internacionais, as instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. O processo de elaboração teve início em 2003, com a criação do CNEDH, por meio da Portaria n.º 98/1993 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). A primeira versão do Plano foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela SEDH/PR, em dezembro do mesmo ano.

De acordo com o documento, em 2004, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns de caráter internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o Plano, o que resultou em importantes contribuições para sua formulação. Em 2006, as contribuições foram sistematizadas por professores e alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, em conjunto, elaboraram uma versão preliminar do documento. Posteriormente, o Plano foi submetido a uma consulta pública, realizada por meio da internet, e revisado pelo CNEDH, que formulou sua versão definitiva.

Pelo que consta no documento, o PNEDH foi submetido a uma consulta pública pela internet, instrumento de participação questionável, na medida em que participar de uma consulta é diferente de debater o tema ou ter suas demandas integradas ao documento. Essas são algumas das questões não respondidas que permitem questionar a legitimidade do processo e compreender o jogo de forças nele existente (Nunes, 2013, p. 64).

No PNEDH, consta que o CNEDH foi composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, organismos internacionais e funcionários do governo. Sua estrutura organizacional inclui dois coordenadores, dezesseis representantes nacionais, um representante da UNESCO, quatro membros do MEC e quatro da SEDH/PR. No entanto, ao analisar o histórico de cada um desses integrantes, verifica-se que, dentre os representantes nacionais, apenas um provinha de uma organização não governamental vinculada à defesa dos Direitos Humanos, com sede na região Nordeste, enquanto cinco ocupavam cargos políticos, e dez eram docentes e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior (IES) situadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Conclui-se, portanto, que o

CNEDH carecia de representatividade da região Norte e da educação básica.

Considerando esses aspectos, é difícil validar o CNEDH como resultado de um processo democrático e de participação popular, uma vez que sua composição não reflete a diversidade do país. Além disso, é incompreensível discutir um Plano de Educação em Direitos Humanos sem a presença de representantes da educação básica no comitê. Esses são apenas alguns pontos que evidenciam as limitações do processo de elaboração do Plano.

Como mencionado, o documento afirma que o Plano foi finalizado após uma série de consultas públicas, debates, encontros e fóruns, cujas ideias foram posteriormente sistematizadas no PNEDH. No entanto, a falta de transparência quanto ao acesso a esses processos participativos torna as informações apresentadas superficiais e desprovidas de profundidade. O Plano também menciona a participação do setor civil, mas não especifica quais segmentos dessa sociedade foram consultados, nem quais sugestões ou adendos foram feitos por essa parte da população. Ademais, não há registros que possibilitem identificar o histórico dos encontros ou qualquer outra fonte que permita rastrear o processo participativo.

O atual PNEDH é um Plano de ação do Ministério dos Direitos Humanos, publicado em 2018 pelo CNEDH, durante o governo de Michel Temer. Esse Plano foi estruturado em dez frentes: introdução, objetivos gerais, linhas gerais de ação, educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e segurança, educação e mídia, Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, e a nota histórica sobre a construção do PNEDH.

Por mais que o documento afirme que sua elaboração envolveu os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais e IES, uma análise mais detalhada do Plano revela que sua criação foi predominantemente conduzida por agentes do governo federal, em estreita colaboração com a UNESCO. Essa aliança visava atender às exigências impostas por essa organização nas décadas anteriores à elaboração do Plano, com o intuito de cumprir critérios necessários para a obtenção de diversos financiamentos internacionais. Dado que os próprios agentes do governo federal foram os principais responsáveis pela elaboração do documento e que as diretrizes da UNESCO orientaram o processo, fica evidente a ausência de uma oposição significativa, o que levanta

questionamentos sobre os objetivos subjacentes ao Plano, que parecem alinhados com uma lógica capitalista e neoliberal.

O PNEDH inicia afirmando que a DUDH foi um marco propulsor de um processo de transformação no comportamento social e na criação de instrumentos e mecanismos internacionais de Direitos Humanos nos países signatários. Contudo, em sentido contrário, vivencia-se uma série de situações preocupantes no que tange às violações de Direitos Humanos em diversas áreas, como nos direitos civis e políticos, bem como nos 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 (Brasil, 2018, p. 7).

Outro aspecto abordado no PNEDH refere-se à violência. O Plano, ao tratar dessa questão, adota uma abordagem positivista, que não leva em conta que a sociabilidade burguesa, em sua essência, é intrinsecamente violenta. De fato, deve-se considerar que, nesse sistema, ocorre a exploração do homem pelo homem e a apropriação pelo burguês da riqueza socialmente produzida, além da privação dos benefícios sociais, culturais e políticos. Esses fenômenos, também, configuram formas de violência.

Citando Marx (2004, p. 82), observa-se que:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta ao trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador [...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...].

Silva e Carmo (2012), à luz do pensamento marxista, tratam da violência na atualidade e suas relações com a sociedade burguesa:

[...] se por um lado é preciso reconhecer que as complexas relações entre a ordem burguesa e as diversas formas de particularização da violência não se explicam por meio de um vínculo mecânico e imediato entre elas (ainda que o pauperismo – também como uma forma de violência de ordem estrutural – emane diretamente do metabolismo do capital), por outro é igualmente necessário destacar a impossibilidade de discutir ‘as violências’ como categorias centradas unicamente nelas mesmas, capazes de serem explicadas na sua ‘especificidade única’ e desconectadas de determinações universais (Silva; Carmo, 2012, p. 2).

Compreender a violência requer superar a visão de que o fenômeno é isolado e meramente associado a fatores culturais, como proposto no PNEDH, que busca enfrentar diversas formas de violência no ambiente escolar por meio de ações denominadas "Cultura da Paz", introduzidas no Brasil pela UNESCO. Essa concepção remete à teoria da docilidade, de Bourdieu e Passeron (1992). Estes autores criticam a forma como os sistemas de ensino e as instituições culturais promovem a aceitação passiva das normas e dos valores dominantes.

Isso é observado no entendimento da UNESCO, ao definir padrões globais para o que constitui uma “educação de qualidade” ou uma “cultura da paz”, muitas vezes legitimando e universalizando valores e práticas que refletem os interesses hegemônicos dos países desenvolvidos, não incentivando uma análise crítica e ativa das culturas locais. Ao adotar essa abordagem, em vez de emancipar os países em desenvolvimento por meio de transformações genuínas e contextualmente relevantes, a UNESCO acaba por promover a docilidade, ao levar esses países a aceitarem padrões, valores e currículos externos como superiores.

A questão central é que a própria UNESCO reproduz desigualdades sociais ao naturalizar a aceitação das hierarquias culturais e ao incentivar a internalização de uma “ordem cultural” que não questiona profundamente as relações de poder entre as nações. O resultado desse “adestramento” é que tais práticas inibem uma verdadeira autonomia cultural e educacional, fazendo com que os países subdesenvolvidos vejam suas próprias práticas e tradições como inferiores ou inadequadas em relação aos padrões globais promovidos. A solução para isso seria a adoção de uma abordagem mais dialógica e contextualizada, que valorize a cultura local em pé de igualdade com a cultura global.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua

vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. [...]

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 22).

Silva e Carmo (2012) adentram essa discussão ao destacar que a violência emerge de determinadas condições sociais, impactando a produção e a reprodução do ser social. Por mais que não seja uma categoria central na constituição da sociabilidade humana, a violência se conecta com elementos essenciais dessa sociabilidade.

Além de tratar a violência, o PNEDH aborda também a desigualdade econômica e a extrema pobreza vivida por milhares de pessoas, atribuindo essas questões à falta de políticas públicas adequadas e à violação dos Direitos Humanos. Do ponto de vista ideológico, o documento argumenta que tanto a desigualdade quanto a violência são frutos de uma cultura oligárquica. No entanto, ao não conectar esses fenômenos à sociabilidade burguesa, o Plano se limita a análises superficiais, impedindo que o público-alvo da política desenvolva reflexões mais profundas sobre a raiz do problema.

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 (Brasil, 2018, p. 8).

O Plano menciona alguns fatores considerados essenciais para a EDH: a maior sensibilidade das pessoas para questões globais, a criação de padrões mínimos de comportamento para os Estados, o empoderamento de grupos vulneráveis e a reorganização da sociedade civil em torno da defesa dos Direitos Humanos. O PNEDH destaca ainda que a EDH é fundamental para combater as violações desses direitos, especialmente em regiões como a América Latina, que historicamente enfrentam desigualdades e violência. Nesse contexto, o documento pondera: “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” (Brasil, 2018, p. 9).

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 paz (Brasil, 2018, p. 7).

Ao justificar a necessidade de maior atenção aos países da América Latina, o Plano, na prática, legitima a crescente intervenção de organismos internacionais na educação brasileira. Contudo, esses organismos ignoram deliberadamente que os Estados Unidos, assim como grande parte da Europa, também possuem um histórico de violações de Direitos Humanos. Apesar disso, essas regiões não enfrentam o mesmo tipo de intervenção externa em seus sistemas educacionais.

Historicamente, a educação brasileira e suas políticas têm estado sob a influência direta desses organismos internacionais, que utilizam diversas justificativas para intervir. No entanto, a verdadeira função dessas ações é subordinar a educação pública às demandas das políticas econômicas globais, vinculando o sistema educacional aos interesses do capital e limitando a autonomia das políticas educacionais nacionais.

Ainda segundo o Plano, os Direitos Humanos no Brasil passaram a ganhar destaque após as décadas de ditaduras, mas o país ainda luta para romper com uma cultura de desigualdade e violência institucionalizada. Desde os anos 1980 e 1990, o debate sobre cidadania e Direitos Humanos tem se intensificado, impulsionado por movimentos da sociedade civil e por políticas públicas voltadas ao fortalecimento da democracia.

O PNEDH também destaca a suposta importância do movimento de reconhecimento dos Direitos Humanos no Brasil, especialmente com a Constituição de 1988, que consolidou o Estado Democrático de Direito. A CF/1988 garantiu os direitos à dignidade humana e ampliou os direitos de cidadania, por meio da proteção aos direitos civis, políticos, sociais e ambientais. Além da Constituição Cidadã, o Brasil passou a participar de tratados internacionais de Direitos Humanos e reconheceu a jurisdição de tribunais internacionais.

A proposta educacional do Plano visa promover uma formação humana voltada para o desenvolvimento de uma "consciência crítica" ou formação para a cidadania. Essa proposta é descrita como "sistemática e multidimensional", com o

objetivo de possibilitar a construção de uma consciência cidadã que se manifeste nos âmbitos cognitivo, social, ético e político, promovendo, assim, uma formação integral.

No entanto, Tonet (2012) explica que a formação integral proposta pela educação está fundamentada em uma dicotomia. De um lado, há o ideal, expresso sob a forma de um dever-ser; de outro, existe uma realidade objetiva que segue seu próprio curso, muitas vezes em completo desacordo com esse ideal. A pedagogia tradicional, ainda muito presente na atualidade, vê essa contradição entre o ser e o dever-ser como algo inerente à natureza das coisas, que não pode ser completamente eliminado. Dessa forma, a constante busca por melhorias seria o caminho para tentar reduzir essa disparidade entre o ideal e a realidade objetiva.

A ideia de um conflito natural entre o que se idealiza e a realidade reflete o pensamento pedagógico, segundo o qual, embora nunca seja possível alcançar uma harmonização completa, o esforço contínuo para melhorar as condições de ensino e aprendizagem é essencial para aproximar os dois polos.

Segundo o Plano, a sociedade civil e o Estado brasileiro começaram a criar mais mecanismos para promover e defender os Direitos Humanos, como conferências e conselhos que garantem a participação social na criação de políticas públicas. No entanto, apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta muitos problemas de desigualdade e exclusão, especialmente nas esferas econômica, social, étnica e ambiental.

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 (Brasil, 2018, p. 9-10).

De acordo com o PNEDH, a construção de uma cidadania planetária e o exercício da "cidadania ativa" requerem a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que sejam protagonistas do teor das normas e pactos que os protegem. No entanto, cabe questionar: que tipo de cidadania o PNEDH realmente está promovendo? Como discutido no Capítulo 1, é fundamental distinguir entre "cidadania ativa" e "cidadania passiva". Não é coerente utilizar a expressão cidadania ativa se, na prática, o que se observa é uma cidadania essencialmente passiva. É importante compreender que a cidadania ativa pressupõe o cidadão

como sujeito de direitos e deveres, participante da esfera pública e agente na criação de novos direitos. Por outro lado, a cidadania passiva é aquela concedida pelo Estado, limitada aos interesses que ele próprio define.

A CF/88 e a LDB nº 9.394/1996 afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. PNEDH, lançado em 2003, é baseado em documentos nacionais e internacionais, demonstrando que o Brasil está inserido no movimento global de afirmação dos Direitos Humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no PMEDH e seu Plano de Ação.

A elaboração e efetivação de planos e programas, bem como a criação de comitês estaduais de Educação em Direitos Humanos, são estratégias do governo brasileiro em resposta a uma ação global, resultado da Década da Educação em Direitos Humanos de 1995-2004.

3. A Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos orientar-se-á pela definição e base normativa enunciadas na parte I do presente Plano de Acção e visará ainda a maior sensibilização e compreensão possíveis de todas as normas, conceitos e valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de Direitos Humanos pertinentes. A Década inscreve-se no âmbito das actividades dos Estados e outros agentes em prol da erradicação do analfabetismo e entende a educação como um factor constante na vida multidimensional dos indivíduos e da sociedade, da qual os Direitos Humanos constituem parte integrante.

4. Em todas as actividades empreendidas no âmbito da Década será abordada de forma global a educação em prol dos Direitos Humanos, de maneira a incluir os direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais e a reconhecer a indivisibilidade e interdependência de todos eles, conforme definido pelas Nações Unidas.

5. Para os fins da Década, a educação será concebida de forma a incluir uma igual participação de mulheres e homens de todas as idades e de todos os sectores da sociedade, tanto na aprendizagem formal nas escolas e instituições de formação e orientação profissional como na aprendizagem não formal através das instituições da sociedade civil, da família e dos meios de comunicação social (Nações Unidas, 1998, p. 14).

Os objetivos da Década da Educação em Direitos Humanos incluíram:

- (a) A avaliação de necessidades e a formulação de estratégias eficazes para a promoção da educação em matéria de Direitos Humanos a todos os níveis do sistema escolar, na formação profissional e formal, bem como na aprendizagem não formal;
- (b) A criação e o reforço de programas e capacidades para a educação em matéria de Direitos Humanos a nível internacional, regional, nacional e local;
- (c) O desenvolvimento coordenado de materiais didáticos para a educação em matéria de Direitos Humanos;

- (d) O reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social no fomento da educação em matéria de Direitos Humanos;
- (e) A divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial, no máximo número de línguas possível e de outras formas apropriadas para os vários níveis de alfabetização e para os deficientes (Nações Unidas, 1998, p. 15-16).

Voltando ao PNEDH, este preconiza que a educação deve ser compreendida não apenas como um direito em si mesma, mas também como um meio essencial para o acesso a outros direitos. A educação adquire ainda mais relevância quando voltada para o desenvolvimento humano e suas potencialidades, com respeito aos grupos socialmente excluídos. O objetivo desse tipo de educação, segundo o documento, é garantir uma cidadania plena, permitindo que os cidadãos exerçam seus direitos de fato.

Além disso, a implementação do PNEDH visa, conforme a parte introdutória do documento, a distribuição e a difusão da cultura dos Direitos Humanos no Brasil, de maneira a torná-la uma política pública universal.

Como constatado, o Plano politiza o discurso e está repleto de idealizações, como a ideia de que, ao alterar a concepção e os valores dos alunos, seria possível promover mudanças nos diversos fatores que originam a desigualdade social e a violência nas escolas, por meio de iniciativas como a "Cultura da Paz". No entanto, essa visão desconsidera a relação entre a cultura e as condições materiais em que os indivíduos se reproduzem, ignorando o fato de que qualquer mudança efetiva deve estar fundamentada nas relações sociais concretas.

A ideia de que apenas mudanças no pensamento dos indivíduos serão suficientes para transformar a realidade daqueles que sofrem os efeitos negativos do capitalismo é inadequada. Esses indivíduos não terão sua realidade material modificada apenas com ajustes no campo das ideias. No entanto, as propostas do PNEDH podem ser compreendidas dentro de um contexto em que o capital é naturalizado, fragmentando a história e seu desenvolvimento, o que dificulta uma compreensão plena das formações históricas que moldam a presente época.

São objetivos do PNEDH:

- destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;

- encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos;
- 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);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência (Brasil, 2018, p. 3).

Ainda segundo o PNEDH, toda a movimentação mundial em torno da Educação em Direitos Humanos está relacionada ao conceito de cultura democrática, que engloba a compreensão dos contextos nacionais e internacionais, com ênfase na tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

Sobre a solidariedade, amplamente mencionada no documento, ela se origina de uma perspectiva positivista que tende a naturalizar a divisão de classes. Essa perspectiva vê a divisão social como um processo no qual os indivíduos ocupam diferentes posições na estrutura social, de acordo com a divisão do trabalho, mas que, no fim, se complementam de forma harmoniosa, impulsionados pela solidariedade orgânica, garantindo a coesão social. No entanto, esse entendimento ignora os conflitos de classe e as desigualdades estruturais, tratando a divisão social como algo inevitável e funcional.

O Plano se baseia nos relatórios da ONU para interpretar a situação contemporânea, atribuindo às problemáticas atuais o caráter de algo recente, impulsionado pelo processo de globalização. Contudo, isso ignora o fato de que

essas questões têm raízes mais profundas, decorrentes de longos processos históricos. Longe de serem fenômenos exclusivamente modernos, os desafios apontados são resultados de dinâmicas históricas que se desdobram ao longo do tempo, e que não podem ser explicados apenas pela globalização contemporânea.

Essa visão simplifica a complexidade dos problemas, deixando de lado as causas estruturais e históricas que continuam a moldar as realidades sociais e econômicas atuais.

Outro aspecto importante no documento é que os Direitos Humanos são apresentados a partir de uma abordagem positivista, ou seja, são tratados como instrumentos para promover harmonia, equilíbrio e moralidade, em vez de ferramentas voltadas para a luta política. Essa abordagem sugere que os Direitos Humanos têm a função de manter a ordem vigente, em vez de desafiá-la ou romper com ela. O que se observa é que o objetivo dos envolvidos no PNEDH não é promover uma transformação radical da sociedade, e sim interagir com a estrutura existente por meio de reformas, pois as mudanças propostas visam ajustar o sistema, sem questionar suas bases mais profundas, mantendo, assim, a lógica estabelecida.

Dessa maneira, os Direitos Humanos são incorporados como um mecanismo de preservação da ordem social, e não como uma via para contestação ou transformação das estruturas de poder que geram desigualdade e opressão.

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 (Brasil, 2018, p. 11).

Segundo Nunes (2013), nas condições históricas atuais, a crescente positivização dos Direitos Humanos, refletida na expansão desse discurso, é consequência de uma compreensão superficial dos "problemas sociais", que são apreendidos apenas em sua aparência fenomênica, e não em sua estrutura ou dinâmica mais profunda. No pensamento comum, foca-se na manifestação imediata dos fenômenos, e qualquer tentativa de revisar ou criticar essa perspectiva dos Direitos Humanos, ou seu papel na educação, tende a ser mal-recebida.

Os Direitos Humanos presentes nos discursos dos grandes organismos apresentam-se como o único meio para promoção da igualdade e da emancipação. Já a essência revela que no interior desse fenômeno está um processo de sequestro da subjetividade dos indivíduos, para que estes não apreendam que é o atual modelo capitalista a matriz da desigualdade e do processo de desumanização a que estão submetidos, e que somente com a superação dessa forma de sociedade é possível, de fato, a igualdade e a emancipação humana (Nunes, 2013, p. 75).

Com relação às linhas gerais de ação, foram apresentadas as seguintes: desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos, e avaliação e monitoramento.

Tendo em vista o tema desta dissertação, a linha de ação que mais se destaca é a formação e capacitação de profissionais, que conta com os seguintes objetivos:

- 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.
- 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.
- Estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em Educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino.
- Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos.
- Inserir o tema dos Direitos Humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (Brasil, 2018, p. 10).

Neste item, buscou-se realizar uma análise geral do PNEDH e tecer algumas críticas sobre sua criação e o teor de suas propostas. No próximo item, procura-se aprofundar o tema da Educação em Direitos Humanos voltada aos profissionais da Justiça, conforme delineado no PNEDH.

3.4 PNEDH E A EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA

Conforme Candau (2000, p. 285):

A preocupação com a Educação em Direitos Humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc., nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ongs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

De acordo com o PNEDH, o respeito aos Direitos Humanos é essencial para garantir justiça e segurança em uma sociedade democrática. A criação de políticas públicas em áreas como Justiça, Segurança e Administração Penitenciária deve ter como base os Direitos Humanos, promovendo a integração entre diferentes setores e a articulação com outras políticas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e promover a igualdade. Dessa forma, fortalece-se o Estado Democrático de Direito. Para que essa linha de raciocínio se consolide, é essencial que tanto os sistemas de justiça quanto os de segurança pública sejam estruturados para garantir os preceitos dos Direitos Humanos e da cidadania.

Com relação à segurança pública, sabe-se que a plena efetivação desse direito só seria garantida com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a violência institucional – como a tortura e o abuso de autoridade – comprometeria a credibilidade dos sistemas de Justiça e segurança, resultando em uma grave crise de legitimidade.

Para evitar tais violações, o PNEDH enfatiza a importância da participação ativa dos cidadãos no planejamento, na fiscalização e no controle social das políticas de segurança pública e Justiça. No que tange à segurança pública, a CF/88, em seu artigo 144, preceitua que:

Art. 144. [...] dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, sob a égide dos valores da **cidadania e dos Direitos Humanos**, através dos órgãos instituídos pela União e pelos Estados (Brasil, 1988, n. p., grifo nosso).

Além disso, o direito à Justiça deve ter como alicerce princípios fundamentais, como o respeito à lei acima dos interesses individuais, a dignidade humana, a proibição de tratamento desumano ou degradante, a liberdade de culto, a proteção da privacidade, o sigilo de correspondência, a liberdade de reunião e o direito de acesso à Justiça (art. 5º da CF/1988).

Segundo os termos do PNEDH, para que a democracia seja plenamente realizada, é imprescindível que o Estado garanta a proteção dos direitos à vida e à dignidade, considerando as diversas dimensões étnico-raciais, religiosas, culturais, territoriais, físicas, geracionais, de gênero, orientação sexual, preferências políticas, nacionalidade, dentre outras. Em suma, o objetivo de um sistema de Justiça e segurança em um país democrático é assegurar que todos sejam tratados de maneira igualitária. A aplicação das leis, nesse contexto, deve ser um meio para garantir o direito à Justiça e à segurança, sempre alinhada com os princípios de igualdade, dignidade, respeito à diversidade, solidariedade e fortalecimento da democracia.

A capacitação de profissionais dos sistemas de Justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos Direitos Humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã (Brasil, 2018, p. 33).

No PNEDH, foi atribuída grande relevância à formação e capacitação dos profissionais que atuam no sistema de Justiça e segurança, considerando que esses setores demandam conhecimento aprofundado sobre os Direitos Humanos para lidarem com a grande diversidade presente na realidade social. Além disso, conforme o documento, é essencial que a legislação processual seja moderna, ágil e orientada para a proteção dos direitos dos cidadãos. Outro aspecto abordado no Plano é a importância da administração penitenciária, que deve ser fundamentada em mecanismos de proteção aos Direitos Humanos, tanto em nível nacional quanto internacional.

O PNEDH ressalta ainda que, a partir da prática das instituições de Justiça e segurança, fica evidente a necessidade de avançar na formação em Direitos Humanos, para que esses profissionais possam atuar como “[...] promotores(as) e defensores(as) dos Direitos Humanos e da cidadania” (Brasil, 2018, p. 32). Atualmente, seria inadmissível supor que os setores da Justiça e da segurança pública possam estar alheios aos valores e princípios dos Direitos Humanos em uma sociedade democrática.

A formulação de políticas públicas de segurança e de administração da Justiça, em uma sociedade democrática, requer a formação de agentes

policiais, guardas municipais, bombeiros(as) e de profissionais da Justiça com base nos princípios e valores dos Direitos Humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil (Brasil, 2018, p. 33).

Nos termos do PNEDH, a criação de políticas públicas de Justiça e segurança em uma sociedade democrática demanda que agentes policiais, guardas municipais, bombeiros e profissionais do sistema judicial sejam formados com base nos princípios dos Direitos Humanos, previstos tanto na legislação nacional quanto nos tratados internacionais assinados pelo Brasil. Sobretudo, a EDH se configura como um instrumento essencial dentro das políticas de Justiça e segurança, pois assegura a harmonia entre a promoção e a defesa desses direitos e os valores democráticos.

O documento enfatiza que a consolidação da democracia exige que os profissionais desenvolvam conhecimentos, habilidades e práticas alinhadas aos princípios democráticos. Além disso, o ensino dos Direitos Humanos precisa ser efetivamente colocado em prática por esses profissionais, refletindo em suas mensagens, atitudes e nos valores presentes em escolas, academias, instituições de Justiça e segurança, bem como nas relações sociais.

Segundo o Plano, seria essencial que o processo de formação dos profissionais de segurança pública, fundamentado nos princípios democráticos, incluísse a integração de temas e áreas dos Direitos Humanos, conforme o modelo da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública. Acredita-se que essa abordagem tem se mostrado crucial, dado que os sistemas de Justiça e segurança reúnem diferentes categorias profissionais, com atribuições e formações bastante diversas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e respeitar a importância de cada uma dessas categorias na sociedade, orientando a educação para que seus profissionais não sejam apenas defensores, mas também promotores ativos dos Direitos Humanos.

Nos termos do PNEDH, a EDH para esses profissionais deve seguir alguns princípios básicos:

- respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os Direitos Humanos;
- liberdade de exercício de expressão e opinião;
- leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de Justiça e segurança;
- reconhecimento de embate entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;

- vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
- conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos Direitos Humanos;
- relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal do currículo, coerente com os princípios dos Direitos Humanos do Estado Democrático de Direito;
- uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos os cidadãos;
- respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos;
- consolidação de valores baseados em uma **ética** solidária e em princípios dos Direitos Humanos, que contribuem para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de Justiça e de segurança;
- explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e de Justiça;
- estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos Direitos Humanos;
- promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação e Direitos Humanos;
- leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana (Brasil, 2018, p. 34-35, grifo nosso).

O PNEDH também estabeleceu metas para tornar efetiva a EDH dos profissionais, enfatizando a necessidade de apoio técnico e financeiro a programas de capacitação voltados para as áreas de Justiça e segurança. O documento destaca a importância de sensibilizar as autoridades e gestores públicos para a relevância dessa formação. E ainda, propõe a criação de programas com conteúdos obrigatórios sobre Direitos Humanos para os profissionais das áreas de Justiça, segurança, defesa e promoção social, priorizando a transdisciplinaridade e acessibilidade, com a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).]

E mais, o Plano aponta para a necessidade de fortalecer a especialização contínua desses profissionais e incentivar o uso de certificações como critério de progressão na carreira, como exemplificado pela Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública (RENAESP).

Além disso, o documento sugere a criação de condições para que ouvidorias e órgãos de controle social sejam proativos na prevenção de violações de direitos. Também propõe o fomento à infraestrutura necessária para a EDH em diversas áreas, incluindo Justiça e segurança. Para tanto, acredita-se ser essencial a criação de centros de referência para a produção e aplicação de conhecimentos em Direitos Humanos, bem como bancos de dados sobre os profissionais capacitados nessa

área em todos os níveis federativos.

O Plano ainda ressalta a importância de incentivar ações educativas que envolvam profissionais em temas como diversidade e exclusão social, abrangendo grupos como mulheres, povos indígenas, a comunidade lésbica, gay, bissexual e transgênero (LGBT+), negros, pessoas com deficiência, idosos e refugiados. Definiu-se, igualmente, a promoção de programas de EDH no sistema prisional e o financiamento de cursos de especialização nessas áreas, bem como a criação de um fórum permanente para avaliar academias de polícia e centros de formação.

A implementação do Plano de Ações Integradas para a Prevenção e Controle da Tortura no Brasil também foi considerada fundamental, com a capacitação de profissionais da Justiça e segurança para atuar nesse campo. Materiais didáticos deveriam ser desenvolvidos para prevenir e combater a tortura, e a formação dos profissionais do sistema penitenciário deveria incluir os Direitos Humanos em seus currículos.

Além disso, seria necessário implementar programas de formação continuada em EDH para os profissionais de delegacias especializadas, com a participação ativa da sociedade civil. Estabeleceu-se, ainda, a importância de apoiar iniciativas que capacitassem profissionais que atuam com refugiados e asilados, bem como os que trabalham com as questões sociais das comunidades rurais, urbanas e populações vulneráveis, como indígenas e sem-teto.

A capacitação de guardas municipais também foi destacada como prioridade, com a inserção de Direitos Humanos como parte essencial do currículo teórico e prático. Programas de mediação de conflitos e EDH deveriam ser incentivados, envolvendo conselhos de segurança pública, de Direitos Humanos, ouvidorias e comissões de gerenciamento de crises.

Por fim, o Plano traçou como ação programática o estímulo à produção de material didático em Direitos Humanos para as áreas de Justiça e segurança, assim como a realização de pesquisas sobre as práticas educacionais nesses setores. Destacou-se, ainda, a importância de valorizar os profissionais dessas áreas, garantindo boas condições de trabalho e formação continuada, o que, segundo o documento, poderia contribuir para a prevenção de transtornos psíquicos e violações de Direitos Humanos.

Com relação à educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e segurança no PNEDH, algumas críticas podem ser feitas. A primeira delas refere-se

à neutralização da luta política, pois o Plano adota uma abordagem reformista que se alinha ao discurso neoliberal ao tratar da formação dos profissionais do sistema de Justiça em relação aos Direitos Humanos. Isso ocorre porque o PNEDH busca adaptar-se ao sistema vigente sem desafiá-lo em sua estrutura. Se, por um lado, o Plano poderia promover uma formação crítica que questionasse as origens da desigualdade, por outro, ele propõe uma capacitação que se harmoniza com as instituições e os princípios estabelecidos, como o respeito à lei e à dignidade humana, sem problematizar o papel das estruturas capitalistas, responsáveis por manter a violência e a desigualdade no sistema de Justiça.

A ideia de que as questões sociais podem ser resolvidas por meio de reformas institucionais e da capacitação individual reflete, em sua essência, a lógica neoliberal. Este modelo propõe mudanças sem a necessidade de transformar as estruturas econômicas que sustentam a desigualdade. O PNEDH, nesse sentido, adota essa lógica ao propor uma formação técnica voltada para o **desempenho eficiente**, ao mesmo tempo em que menospreza as contradições de classe e as consequências do capitalismo, que são fundamentais para a reprodução das injustiças sociais.

Outro ponto que deve ser ressaltado é a despolitização da EDH, uma vez que o PNEDH enfoca a formação dos profissionais de maneira que favorece a neutralização política desses agentes da Justiça. Observa-se que a EDH, no contexto do Plano, é dissociada das lutas de classe e das contradições do capitalismo neoliberal, assumindo uma abordagem humanitária e conciliatória. Essa perspectiva desconsidera que a aplicação dos Direitos Humanos no âmbito desses profissionais está, na realidade, intimamente ligada à crítica da exploração capitalista e às lutas por transformações sociais.

Ao desconsiderar a abordagem política e emancipatória dos Direitos Humanos, o Plano alinha-se ao discurso neoliberal de promoção de uma cidadania formal, que não questiona as bases econômicas que perpetuam a desigualdade, passando a falsa ideia de que a capacitação técnica resolverá os problemas sociais. Contudo, a capacitação sem uma crítica ao modelo econômico capitalista tende a reforçar a lógica do sistema, que enxerga a Justiça apenas como um meio de manter a ordem social, e não como uma ferramenta capaz de desafiar e transformar essa ordem.

Outro ponto importante a ser discutido é a tendência do Plano de

responsabilizar os indivíduos, transferindo a responsabilidade do Estado para as pessoas, no caso, os profissionais. Ao enfatizar a formação dos profissionais da Justiça e da segurança pública, dá-se a impressão de que o Plano está colocando a carga da promoção dos Direitos Humanos sobre esses trabalhadores, desconsiderando completamente que grande parte da ação violenta realizada por eles resulta de ordens superiores e políticas públicas que priorizam a repressão e o controle social.

A partir do momento em que o PNEDH enfatiza excessivamente o desenvolvimento individual, sem esclarecer as verdadeiras estruturas de poder ou a lógica de controle social inerente ao neoliberalismo, fica subentendido que a solução para os problemas na Justiça e na segurança pública reside na mudança de atitude dos agentes e na sua capacitação técnica. No entanto, essa perspectiva ignora um cenário mais amplo de exploração e controle social, no qual esses mesmos trabalhadores também estão inseridos.

Um outro aspecto a ser destacado é que o documento tende a legitimar o neoliberalismo ao afirmar que o Estado Democrático de Direito deve ser fortalecido por meio do respeito à legislação e aos Direitos Humanos. Dessa forma, o Plano contribui para a validação de uma ordem neoliberal que utiliza a máquina jurídica para manter o controle social, fomentar a ordem capitalista e reprimir movimentos sociais. Apesar de propor a formação de agentes comprometidos com os Direitos Humanos, o PNEDH não aborda de maneira clara o papel que o sistema de Justiça desempenha na reprodução das desigualdades estruturais e no controle dos grupos marginalizados.

No contexto neoliberal, o fortalecimento do Estado muitas vezes resulta no aumento dos mecanismos de repressão e controle social, enquanto os Direitos Humanos são invocados como justificativa para intervenções e políticas públicas que perpetuam a desigualdade e mantêm o *status quo*.

Ademais, o PNEDH defende uma formação técnica e a adoção de uma legislação "moderna" como ferramentas para garantir a efetivação dos Direitos Humanos. Contudo, essa ênfase na modernidade técnica corre o risco de cair na armadilha neoliberal de supervalorizar a eficiência técnica, em detrimento de uma análise crítica sobre o papel da Justiça e da segurança pública no contexto atual do capitalismo. A realidade é que a formação técnica, por si só, não é uma ferramenta suficiente para superar as contradições dos sistemas que perpetuam a violência e a

injustiça.

Essa abordagem tecnocrática despolitiza a temática dos Direitos Humanos, ao apresentar soluções simplistas que não alteram a estrutura do sistema econômico e social que perpetua as violações de direitos. O que se evidencia é que uma formação técnica, mesmo sendo eficiente, mas que não questiona as raízes da desigualdade, acaba por se tornar uma ferramenta de manutenção da ordem já existente.

Outro ponto relevante é que o PNEDH propõe a capacitação dos profissionais da Justiça e da segurança pública sem realizar uma crítica ao capitalismo neoliberal, o que configura uma omissão crítica. É inegável que o capitalismo determina as relações sociais e institucionais, e o sistema de Justiça, bem como o de segurança pública, são instrumentos poderosos para proteger os interesses do capital em detrimento dos direitos das populações mais vulneráveis. Portanto, um Plano que não critica claramente o modelo capitalista acaba por fortalecer as estruturas de dominação que sustentam a violência e as injustiças sociais. Sem questionar as bases econômicas e sociais que alimentam as violações dos Direitos Humanos, qualquer tentativa de formar profissionais capazes de promover Justiça e segurança de maneira plena é uma tentativa limitada pela própria estrutura que visa transformar.

Um conceito frequentemente utilizado no tópico sobre a formação dos profissionais da Justiça e da segurança pública é o de ética. É importante destacar que o conceito de ética, assim como os outros valores mencionados como princípios fundamentais, não é analisado à luz das causas profundas da desigualdade que esse modelo educacional supostamente visa combater. Em vez disso, esses conceitos são apresentados de maneira superficial e genérica, sem uma reflexão crítica mais aprofundada sobre como a desigualdade impacta esses valores na prática. Essa abordagem limita a efetividade da proposta educativa em lidar com as raízes das disparidades sociais que busca transformar.

A ética, entendida como os valores fundamentais frequentemente destacados na Educação em Direitos Humanos, desempenha um papel dentro da própria lógica do capital. Enquanto o capital destrói e precariza a vida do trabalhador, ele também se apresenta como defensor desses direitos e difunde valores éticos, criando uma retórica de “humanização”. Esse discurso, na realidade, serve para suavizar os impactos mais brutais da exploração capitalista, criando a ilusão de proteção e

progresso, enquanto desvia a atenção dos trabalhadores dos aspectos mais nocivos e opressores a que estão submetidos. Ao adotar essa postura, o capital impede uma percepção crítica mais ampla sobre as estruturas de dominação e desigualdade que perpetua.

Apesar do discurso neoliberal, o PNEDH representa um avanço na valorização da EDH, especialmente no que se refere aos profissionais da Justiça. Segundo Benevides (2004), no contexto dos Direitos Humanos no Brasil, é possível identificar alguns exemplos de progresso, como o PNDH em nível federal, além de iniciativas estaduais e municipais, como as implementadas em São Paulo, embora o termo ainda não seja amplamente reconhecido ou completamente compreendido. Na realidade, o que se observa é uma ambiguidade persistente e uma deturpação do tema, uma vez que os Direitos Humanos muitas vezes são erroneamente associados à proteção de criminosos. O primeiro passo, portanto, deve ser esclarecer de forma inequívoca o que realmente são os direitos do cidadão e os Direitos Humanos. Como afirma Benevides (2004, p. 47), “partimos da premissa de que existe uma radical associação entre Direitos Humanos e democracia, esta entendida como o regime político da soberania popular e do respeito integral aos Direitos Humanos, o que inclui reconhecimento, proteção e promoção”.

De acordo com a autora supracitada, nos países desenvolvidos, os Direitos Humanos já estão, de certa forma, integrados à vida política, embora nem sempre sejam plenamente cumpridos, fazendo parte dos valores da sociedade. Já em nações que enfrentam maiores violações, como discriminação, preconceito e racismo, esses direitos ainda são frequentemente vistos de maneira distorcida. Nesse contexto, no Brasil, é fundamental que os Direitos Humanos sejam adequadamente reconhecidos e compreendidos, o que destaca a importância de formar profissionais do Direito que dominem essa temática, a fim de trazer esses conceitos para a realidade dos cidadãos.

Como esperar que a sociedade perceba a necessidade de se reconhecer, defender e promover os Direitos Humanos em nosso país, sem uma vigorosa campanha de esclarecimento, sem um compromisso com a Educação em Direitos Humanos e para a cidadania democrática, desde muito cedo? (Benevides, 2004, p. 49-50).

Entretanto, o que se observa é que, apesar da existência de um PNEDH, muitas de suas diretrizes ainda não foram implementadas de maneira efetiva. A

despeito dos avanços consideráveis, a EDH continua sendo uma temática que necessita de mais desenvolvimento nos Tribunais, nas delegacias e nas promotorias. Os operadores do direito têm uma responsabilidade intrínseca em relação aos Direitos Humanos e devem possuir um conhecimento abrangente sobre o tema para tomar decisões judiciais fundamentadas nesses direitos, bem como para atender de maneira adequada os cidadãos que buscam o Estado.

3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA

Segundo Candau (2012), em novembro de 1999, foi realizado um seminário promovido pelo IIDH em Lima, no Peru, onde foram discutidas questões relevantes para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no continente. A partir dessas discussões, a autora selecionou três pontos que considera de fundamental importância: a formação de sujeitos de direito; o favorecimento do processo de “empoderamento”; e os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas.

O primeiro ponto diz respeito ao fortalecimento da consciência cidadã, uma vez que muitos indivíduos ainda desconhecem seus direitos fundamentais. Esse processo requer práticas pedagógicas que integrem as dimensões ética, social e política, promovendo uma formação integral que vá além das abordagens expositivas. É necessário priorizar estratégias que estimulem a participação ativa dos indivíduos na construção de uma cultura de respeito e valorização dos Direitos Humanos. Como afirma Candau (2005, p. 289), “os processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, na esfera pessoal e coletiva, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas”.

O segundo pilar dessa educação é o “empoderamento”, especialmente voltado para grupos historicamente marginalizados. O empoderamento busca não apenas promover a autonomia individual, mas também incentivar a organização coletiva, permitindo que esses grupos influenciem processos decisórios e participem ativamente na sociedade civil. Essa abordagem contribui para uma sociedade mais democrática e inclusiva, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de poder

que perpetuam a desigualdade. Nas palavras de Candau (2012, p. 75):

O 'empoderamento' começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada um tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social, alcançando também uma dinâmica coletiva, favorecendo a organização dos grupos minoritários e sua participação ativa na sociedade civil.

Em terceiro lugar, a transformação social e cultural é um elemento indispensável para consolidar sociedades verdadeiramente democráticas. Para tanto, são necessárias estratégias metodológicas que incorporem a memória histórica e rompam com a cultura do silêncio e da impunidade, ainda presentes em muitos contextos latino-americanos. Para Candau (2012, p. 78): “Um dos componentes fundamentais desses processos relaciona-se a *educar para o nunca mais*, resgatar a memória histórica e romper a cultura do silêncio e da impunidade ainda muito presente em nossos países”.

No entendimento da autora, metodologias participativas e interativas, ancoradas na realidade social dos educandos, são fundamentais para integrar os Direitos Humanos ao cotidiano escolar e promover uma educação antidiscriminatória e antirracista. Esse enfoque visa transformar mentalidades e práticas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente.

Quanto às estratégias metodológicas a utilizar, é preciso que estejam em consonância com as finalidades acima assinaladas, o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, assim como de diferentes linguagens. Tais estratégias exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as técnicas puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam a interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, daí resultando que a cultura dos Direitos Humanos penetre todo o processo educativo (Candau, 2012, p. 78).

Embora muito se tenha discutido sobre as práticas inadequadas para a EDH, há uma lacuna em relação ao que deve ser efetivamente implementado na formação dos profissionais da Justiça sobre essa temática. Segundo Candau (2005), é essencial mobilizar de maneira integrada e interrelacionada diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de linguagens variadas e o estímulo ao diálogo entre diferentes saberes

são ingredientes fundamentais, assim como a referência constante à realidade social e às experiências individuais. Outro ponto relevante é a escuta das violações sofridas ou da defesa dos Direitos Humanos. Enfim, o que é compartilhado deve ser considerado no processo de aprendizagem.

O ver refere-se a análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva, que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua, constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do dinamizador/a é fundamental (Candau, 2005, p. 292).

Com base nos conhecimentos da referida autora, foi elaborado um compilado de algumas práticas pedagógicas consideradas por ela como de maior aplicabilidade no âmbito da atuação dos servidores públicos. Dentre essas práticas, destaca-se a **valorização da diversidade cultural**, que consiste em um pilar essencial para a EDH, no sentido de reconhecer as especificidades socioculturais de cada contexto. Como elucidado por Candau (2012), a educação deve partir do princípio de que a igualdade não implica homogeneização, e sim o reconhecimento e a valorização das diferenças.

É fundamental que o treinamento dos servidores da Justiça leve em consideração a realidade sociocultural da população local, uma vez que cada região do país possui histórias, culturas e vivências distintas. Supor que todo o território nacional compartilha a mesma experiência é ignorar a pluralidade que torna cada comunidade única, e que, ao mesmo tempo, enriquece o conhecimento e fortalece as práticas sociais e jurídicas.

Na prática, a valorização da diversidade cultural pode ser implementada de maneira eficaz para os servidores públicos. Uma estratégia a ser implementada é a realização de eventos que celebrem as manifestações culturais locais, como apresentações de danças, degustação de gastronomia típica e celebrações das tradições regionais. Outra abordagem pertinente diz respeito ao emprego de sessões que utilizem recursos audiovisuais, como a exibição de filmes ou documentários que retratem a cultura e a história locais, seguidas de debates que explorem como esses elementos se relacionam com a aplicação dos Direitos Humanos no sistema de Justiça.

Essas ações, além de promoverem um ambiente de aprendizado enriquecedor para os profissionais, fomentam uma maior empatia e compreensão sobre as realidades das populações atendidas. Dessa forma, a Justiça se aproxima de um dos seus pilares fundamentais, que é valorizar a diversidade e promover uma sociedade democrática e plural.

A segunda prática pedagógica a ser destacada é a **interculturalidade**, conceito essencial para a EDH, que visa promover um diálogo ativo e horizontal entre culturas diversas. Segundo Candau (2012), a interculturalidade não se resume a uma convivência pacífica entre culturas distintas, mas também envolve um encontro enriquecedor, no qual experiências e saberes são trocados de forma respeitosa e equitativa.

No entanto, a cultura que predomina nas práticas educativas é extremamente homogênea e está vinculada à visão de determinados grupos sociais. A Educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural. Articular igualdade e diferença é uma de suas preocupações fundamentais (Candau, 1999, n. p.).

Esse diálogo intercultural amplia os horizontes culturais e permite que os servidores compreendam diferentes perspectivas, o que, por sua vez, gera práticas mais inclusivas e sensíveis às diversas realidades da sociedade brasileira. É fundamental que o servidor entenda que ele não é um ser isolado em seu ambiente de trabalho; há uma diversidade de realidades frequentemente desconsideradas por falta de conhecimento.

Uma forma prática de incorporar a interculturalidade seria por meio de parcerias entre Tribunais de diferentes Estados. Como exemplo, grupos folclóricos ou culturais de uma região poderiam ser convidados para se apresentarem em outra. Após a apresentação, poderia ser promovido um espaço de diálogo, no qual representantes do grupo compartilhassem histórias, significados e desafios culturais. Nesse momento, os servidores teriam a oportunidade de refletir sobre como essas manifestações culturais impactam ou dialogam com as práticas do sistema de Justiça.

Entende-se que essas interações enriquecem culturalmente os profissionais envolvidos e criam pontes entre os saberes tradicionais e as práticas institucionais, promovendo um sistema de Justiça mais humanizado e plural.

A terceira prática pedagógica a ser implementada é a **abordagem crítica às desigualdades**, que visa enfrentar, de maneira reflexiva e transformadora, as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais e outras. Conforme Candau (2012), a educação deve assumir um papel ativo na desconstrução de preconceitos e na promoção da equidade, contribuindo para mudanças de consciência e postura, tanto no ambiente institucional quanto na sociedade em geral.

Nessa abordagem, reconhecem-se as estruturas que perpetuam as desigualdades e desenvolvem-se estratégias para questioná-las e superá-las. Na formação do profissional da Justiça, é fundamental criar espaços para que temas dessa magnitude sejam discutidos de forma aberta, sempre conectando esses debates ao exercício prático da profissão.

Um exemplo concreto dessa abordagem são os Grupos de Estudo virtuais, que podem ser organizados pelos Tribunais e Ministérios Públicos. O Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO), por meio da Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (EJUG), tem promovido excelentes exemplos práticos. Inclusive, a pesquisadora desta dissertação participou do grupo de estudo étnico-racial promovido pela EJUG, no qual foram abordados, por meio de módulos, temas como cotas raciais e ações afirmativas, racismo e injúria racial, racismo religioso, racismo recreativo e o último módulo intitulado “O que você pode fazer pela luta antirracista”. O grupo de estudo incluía diálogos em fóruns de discussão, redações sobre temas específicos e respostas a questionários, tudo com o intuito de sedimentar o conhecimento. Outro ponto importante foi a constante supervisão de monitores, sempre atentos ao desenvolvimento dos servidores.

Esses fóruns proporcionam aos participantes não apenas a aprendizagem de conceitos importantes, mas também um espaço para reflexões e questionamentos sobre como aplicar esse conhecimento no exercício de suas funções.

A quarta abordagem pedagógica refere-se às **práticas pedagógicas inclusivas**, que têm como objetivo respeitar as individualidades e potencialidades de cada participante do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, valoriza-se a diversidade e busca-se a equidade, permitindo que o aprendizado seja adquirido em ritmos diferentes e de forma personalizada. Dessa maneira, cada aluno desenvolve suas habilidades de forma significativa e ajustada às suas necessidades.

No contexto da formação dos profissionais da Justiça, essa abordagem é fundamental para garantir que todos os participantes sejam atendidos em suas

necessidades específicas, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Não seria coerente ensinar Direitos Humanos em um ambiente rígido, que desconsiderasse as particularidades dos envolvidos. Um exemplo prático desse modelo é a utilização de monitores para acompanhar cursos e fóruns, como citado anteriormente no âmbito da EJUG.

O acompanhamento realizado pelos monitores proporciona uma interação mais próxima entre os sujeitos do processo de aprendizagem – monitor e aluno –, garantindo um ambiente seguro para esclarecer dúvidas e consolidar o conhecimento. Essa individualização permite que o conteúdo seja mais bem sedimentado, pois favorece a confiança e o engajamento dos alunos.

No entanto, é imprescindível que os monitores sejam devidamente treinados e capacitados para atuar de forma construtiva nesse processo, a fim de fornecerem suporte de qualidade e garantirem que a troca de conhecimento seja efetiva. Assim, o treinamento desses monitores deve incluir não apenas o domínio do conteúdo, como também habilidades interpessoais, sensibilidade no trato com as pessoas e técnicas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a formação em Direitos Humanos para profissionais da Justiça pode avançar significativamente, permitindo que a aprendizagem seja acessível e transformadora para todos os envolvidos.

A quinta abordagem pedagógica destacada é o **uso de recursos didáticos diversificados**, uma prática que, segundo Candau (2012), deve incluir materiais como livros didáticos, filmes, músicas e outros recursos que representem e celebrem a pluralidade cultural. Essa abordagem é de extrema importância, pois favorece a construção de uma educação que ultrapasse os limites da teoria, conectando-se diretamente com as diversas realidades da sociedade.

No contexto dos profissionais da Justiça, essa perspectiva pode ser ampliada para além dos materiais tradicionais, por meio da promoção de atividades vivenciais que proporcionem o contato direto com diferentes culturas e modos de vida. Um exemplo prático sugerido por Candau (2012) é a realização de visitas a comunidades ou a promoção de trabalhos interdisciplinares que conectem os participantes às realidades de grupos historicamente marginalizados.

No âmbito do TJ-GO, existem projetos significativos voltados às comunidades quilombolas do território Kalunga, que representam um exemplo rico de pluralidade cultural e histórica. Uma atividade pedagógica de grande impacto seria o incentivo a visitas, para que os servidores de outras Comarcas possam vivenciar a realidade

dessa comunidade, promovendo o diálogo intercultural e proporcionando a compreensão de contextos socioculturais específicos.

Durante essas visitas, poderiam ser organizadas rodas de conversa com líderes comunitários, participação em manifestações culturais locais e reflexões sobre como as práticas jurídicas podem ser sensíveis e atender às necessidades e aos direitos dessas populações. Essa vivência direta permite que os servidores desenvolvam empatia, ampliem seus horizontes culturais e fortaleçam seu compromisso com a valorização da diversidade no exercício de suas funções. Assim, ao incluir recursos didáticos diversificados e experiências vivenciais, a formação dos servidores da Justiça se enriquece e se alinha aos princípios da EDH.

A sexta e última abordagem pedagógica relacionada é a **formação continuada de educadores como agentes culturais e sociais**, elemento crucial para garantir a qualidade e a efetividade da EDH. Essa formação deve incluir temas como interculturalidade, desigualdades sociais e práticas inclusivas, promovendo nos educadores – sejam eles organizadores de eventos, monitores, palestrantes ou professores – uma atuação mais sensível e fundamentada nos princípios da dignidade humana.

Nesta perspectiva, não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente de ensinar diferentes conteúdos e exercer funções de normatização e disciplina. Os educadores são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho cultural e social. Somente a partir desta ótica é que poderão ser promotores de uma Educação em Direitos Humanos (Candau, 1999, n. p.).

Candau (2012) destaca que a formação continuada não pode se restringir a uma simples atualização de conhecimentos. Há uma necessidade latente de momentos coletivos de reflexão entre os educadores, os quais permitem a troca de experiências, o compartilhamento de desafios e o repensar constante de novas estratégias pedagógicas. Nesses espaços, cria-se um ambiente de aprendizado colaborativo, fortalecendo a conexão entre teoria e prática, o que resulta em práticas dinâmicas e eficazes de EDH.

No sistema de Justiça, essa formação pode ser viabilizada por meio de treinamentos contínuos nas Escolas Judiciais dos respectivos órgãos jurídicos e do Ministério Público, especialmente com o apoio e fomento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Esses

programas poderiam incluir *workshops* nacionais, seminários e cursos temáticos abordando interculturalidade, inclusão das minorias e a aplicação dos Direitos Humanos no exercício da Justiça.

Como proposta pedagógica adicional, decorrente das reflexões realizadas no item 2.3 deste estudo, intitulado "Enfoque Metodológico no Ensino e na Aprendizagem dos Direitos Humanos", destaca-se a necessidade de que os Tribunais e Ministérios Públicos apliquem os princípios dos Direitos Humanos no interior de suas próprias instituições. Mais do que um compromisso externo, a prática cotidiana do respeito, da inclusão e da Justiça deve ser vivenciada dentro do ambiente organizacional.

Essa abordagem reconhece que a Educação em Direitos Humanos não se limita à formação técnica ou à aplicação de valores nas interações externas. Pelo contrário, ela começa na convivência interna, refletindo-se nas relações interpessoais entre servidores, gestores e colaboradores. É no cotidiano da instituição que os valores de equidade, dignidade e respeito devem ser exemplificados, criando um ambiente de trabalho saudável, inclusivo e coerente com os princípios defendidos por essas organizações.

Para concretizar essa proposta, os Tribunais e Ministérios Públicos podem adotar medidas práticas, como: **promover campanhas internas de sensibilização** sobre temas como respeito à diversidade, igualdade de gênero e combate a qualquer forma de discriminação; **criar canais de diálogo e escuta ativa**, em que os servidores possam compartilhar preocupações, sugestões e experiências, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas; **implementar políticas internas de inclusão e acessibilidade**, assegurando que minorias, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados tenham igualdade de oportunidades dentro da organização; **realizar treinamentos regulares com gestores e equipes**, voltados para práticas de liderança humanizada, resolução de conflitos e trabalho colaborativo, sempre com base nos valores dos Direitos Humanos; e **reconhecer e valorizar as boas práticas internas**, criando uma cultura institucional que premie iniciativas alinhadas com os princípios de Justiça, equidade e respeito à diversidade.

Candau (2012) reforça que a EDH se constrói na práxis, ou seja, na aplicação concreta dos valores que se deseja ensinar. Nesse sentido, se os Tribunais e Ministérios Públicos incorporarem esses valores em suas dinâmicas internas, não

apenas fortalecerão sua legitimidade, mas também servirão como exemplo de que é possível promover mudanças estruturais e culturais a partir de ações cotidianas.

Desse modo, essa proposta complementa e reforça as demais abordagens pedagógicas, consolidando a ideia de que a verdadeira EDH deve ser vivenciada na prática, tanto nas relações internas quanto na atuação externa da instituição.

Reitera-se que uma estratégia pedagógica considerada por Candau (1999) como de formação privilegiada são as oficinas pedagógicas:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau, 1999, n. p.).

As oficinas se desenvolvem considerando os seguintes momentos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Considerando sempre a experiência de vida dos participantes, em cada um desses momentos, é necessário prever uma dinâmica coerente com as particularidades de cada situação apresentada.

Essas oficinas tratam de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas” (Candau, 2005, p. 293).

Um ponto importante a ser destacado é que o trabalho realizado nas oficinas difere conforme o contexto. Não se trabalha da mesma forma em uma universidade e em uma turma do Ensino Fundamental. No entanto, a metodologia deve sempre optar por estratégias ativas que promovam processos que integrem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais reais.

Como pondera Candau (2005), o essencial na EDH é definir com precisão os objetivos a serem alcançados e desenvolver estratégias metodológicas alinhadas à perspectiva adotada, priorizando o engajamento ativo e a participação dos sujeitos no processo educativo. A proposta é educar em Direitos Humanos, promovendo vivências concretas que permitam experimentar e praticar os valores dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise na educação é uma realidade inegável, evidenciada pela vasta quantidade de estudos que investigam e debatem o tema, como destaca Mészáros (2006). Nesse contexto, Boto et al. (2020, p. 11) reforçam que "o campo da Educação e a escola pública mais especificamente vivem uma crise sem precedentes na história de nosso país." Essa crise é intensificada, paradoxalmente, pelas próprias políticas educacionais que buscam enfrentá-la, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Essas políticas geram respostas diversas, que vão desde abordagens mais repressivas até iniciativas voltadas para a humanização do ensino, a exemplo das propostas da Educação em Direitos Humanos (EDH).

A educação, como projeto público da modernidade, inscreve-se na política. E a política está no coração de cada fato que a educação produz. Pensar nas intersecções entre educação e política significa partilhar o problema... (BOTO et al., 2020, p. 13).

Contudo, muitas dessas propostas falham em captar a essência da crise, pois não consideram a educação formal, em especial a instituição escolar, como parte integrante dos processos sociais mais amplos. Como consequência, o debate se limita a ações pragmáticas e simplistas, sem a profundidade necessária para enfrentar as questões estruturais que perpassam o sistema educacional.

Não há no mundo em que vivemos nada, rigorosamente nada, que não se encontre em uma profunda crise. Nenhum dos complexos sociais, da família ao clube de futebol, do emprego à culinária, da moda à religião, do Estado às individualidades, da produção de mais-valia ao gênero humano, do complexo da política à medicina – nenhum complexo social está isento de uma crise dos seus pressupostos fundantes. Desnecessário acrescentar que esta crise não comparece da mesma forma, com as mesmas mediações, intensidade e cronologia em todos os complexos sociais; em cada um deles operam as inúmeras determinações de suas particularidades e, também de modo peculiar ao desenvolvimento de cada um, se manifesta o caráter fundante do trabalho e o momento predominante exercido pela totalidade social (Lessa, 2012, p. 6).

De acordo com Mészáros (2006, p. 275), a crise das instituições escolares reflete uma questão muito mais profunda, que vai além dos problemas práticos, como o tamanho das salas de aula ou a falta de infraestrutura adequada. O cerne da questão está no propósito da educação, e não nos aspectos técnicos do processo

educativo. Esse problema se estende ao papel das escolas dentro do conjunto das relações sociais. A questão fundamental é se essas instituições foram criadas para servir às pessoas ou se as pessoas devem continuar subordinadas a relações sociais e econômicas que as alienam. Esses questionamentos tocam a essência do problema: qual é, de fato, o significado e o propósito das instituições de educação?

A sociedade em geral e a sociedade acadêmica, especificamente, esperam que as políticas públicas advindas do Estado promovam mudanças significativas em meio à crise atual. No entanto, como mostrado neste estudo, o próprio Estado viabiliza a reprodução do capital e a lógica de uma sociedade burguesa.

Ao analisar o PNEDH, a investigação revelou o caráter ideológico contido nesse projeto educacional, demonstrando que ele não atua sobre a essência da crise, mas apenas lida com seus reflexos. O estudo identificou elementos centrais para a compreensão do problema, especialmente no campo da ideologia, uma vez que a ideologia neoliberal, ao se apropriar de conceitos como solidariedade, paz e Direitos Humanos, acaba distorcendo a realidade. Dessa forma, essas ideias são utilizadas como uma maneira de ocultar as reais condições sociais e econômicas, resultando em uma realidade alterada que mascara as desigualdades e injustiças presentes na sociedade.

Assim, pode-se afirmar que o PNEDH não é eficaz para resolver o problema da EDH dos profissionais da Justiça, pois os desafios a serem enfrentados estão enraizados na sociedade, tornando difícil apresentar, em um documento, uma solução objetiva e abrangente para um problema estrutural. Portanto, esta dissertação não é capaz de preencher essa lacuna, embora tenha evidenciado o problema. No entanto, algumas direções possíveis foram sugeridas, como a necessidade de integrar a educação a projetos mais amplos, promovendo uma abordagem global e estratégica.

Identificou-se que o PNEDH não combate as ideias neoliberais; ao contrário, ele contribui para a reprodução do sistema capitalista, favorecendo a continuidade desse modelo. As propostas do Plano são consequência da sociedade burguesa e resultam em mudanças superficiais, que não provocam transformações significativas. Durante a pesquisa, reconheceu-se a importância das lutas pelos Direitos Humanos, especialmente como resposta a atrocidades históricas, como o Nazismo, e demonstrou-se a legitimidade em se opor a regimes totalitários. O problema surge quando os Direitos Humanos são vistos como um objetivo final,

sinônimo de emancipação humana, o que descaracteriza as lutas sociais e políticas.

Ficou evidenciado que o PNEDH é limitado e carrega um claro apelo ideológico, mas é necessário compreender que uma simples política pública não levará à emancipação humana. Como aponta Tonet (2012), o que pode promover modificações são práticas educativas emancipatórias. Estas, por sua vez, consistem em práticas cotidianas orientadas por um referencial marxista, com o objetivo de promover a emancipação humana e possibilitar que a classe trabalhadora compreenda a totalidade da sociedade, entendendo a desigualdade social vivida.

A presente dissertação teve como objetivo compreender as formas, as possibilidades e os impactos da formação do profissional da Justiça em Direitos Humanos, tomando como base o PNEDH. Para alcançar esse objetivo principal, foram estabelecidos três objetivos específicos, cujas reflexões foram fundamentais para entender as lacunas e potencialidades dessa formação.

O primeiro objetivo consistiu em identificar a influência das políticas neoliberais nos Direitos Humanos e na educação no contexto do capitalismo. A análise revelou uma lógica neoliberal, com seus postulados de eficiência e tecnicismo, que tem moldado as políticas educacionais. Ficou evidente que essa influência, muitas vezes, distorce os princípios emancipatórios da EDH, limitando consideravelmente seu potencial de promover mudanças sociais profundas. Observou-se, também, que o sistema jurídico reflete essas contradições, uma vez que frequentemente reproduz a lógica de desigualdade estrutural, quando deveria atuar como uma ferramenta poderosa de justiça social.

No segundo objetivo, ao examinar a compreensão sobre EDH no Brasil, constatou-se a existência de um conjunto robusto de normas, incluindo a CF/1988 e o próprio PNEDH. Contudo, a implementação efetiva da EDH ainda representa um desafio. Dentre os principais obstáculos, destacam-se a escassez de programas de formação continuada para os profissionais da Justiça e a necessidade de uma abordagem que se distancie da simples transmissão técnica de conhecimento, incorporando uma perspectiva ética, política e social no exercício da prática jurídica.

Por fim, ao analisar as implicações do PNEDH na formação do profissional da Justiça, concluiu-se que, embora o documento represente uma diretriz relevante para a EDH e um avanço nas políticas públicas, sua implementação ainda é limitada por fatores como a insuficiência de recursos, a falta de articulação entre diferentes esferas do governo, uma abordagem frequentemente fragmentada e tecnicista, além

de um discurso neoliberal. No entanto, o Plano possui um potencial transformador, especialmente se abordado a partir de uma perspectiva crítica que integre os Direitos Humanos às práticas cotidianas dos profissionais da Justiça.

Este estudo evidenciou a importância da EDH como um eixo transformador na formação do profissional da Justiça. A partir de uma análise detalhada das bases teóricas, históricas e documentais, destacou-se a relevância de formar agentes jurídicos não apenas no domínio técnico dos Direitos Humanos, mas, sobretudo, com uma compreensão crítica, ética e sensível às complexas demandas das minorias.

O PNEDH surge como um marco essencial, embora apresente limitações estruturais e práticas que precisam ser superadas para alcançar maior efetividade. A pesquisa reconheceu que, apesar dos avanços, ainda existem lacunas significativas na implementação de uma formação que conecte de maneira significativa os Direitos Humanos à prática profissional. Na área da Justiça, a EDH precisa estar comprometida com uma abordagem transformadora, alinhada a perspectivas contra-hegemônicas, a fim de promover equidade, justiça social e respeito à diversidade.

Com base na metodologia do materialismo histórico-dialético, o estudo revelou que a formação dos profissionais da Justiça está profundamente vinculada às dinâmicas sociais, econômicas e políticas, o que reforça a importância de ações educativas que superem uma abordagem tecnicista e superficial. A formação precisa ser pautada por elementos críticos e participativos, capazes de gerar um impacto social concreto. Além disso, ao incorporar as contribuições do pensamento decolonial, a pesquisa evidenciou a urgência de superar modelos eurocêntricos e promover epistemologias plurais, que considerem e valorizem saberes e lutas locais e marginalizados.

O estudo também destacou a relevância de iniciativas que integrem a EDH à prática cotidiana dos profissionais da Justiça, por meio da formação contínua. A capacitação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um processo contínuo que conecte conhecimento técnico, reflexão ética e compromisso político com a defesa dos direitos fundamentais.

Assim, reafirma-se que a EDH é um caminho essencial na construção de um sistema de Justiça mais humanizado e comprometido com os valores democráticos. Trata-se de um chamado para que a formação em Direitos Humanos ultrapasse os limites institucionais e se torne uma prática viva, capaz de inspirar mudanças

profundas na sociedade. Essa construção demanda esforços coletivos e contínuos, carregando promessa de um futuro mais justo e igualitário.

Diante do exposto, entende-se que este trabalho contribui de maneira modesta, mas inovadora para o campo da formação de profissionais da Justiça em Direitos Humanos, ampliando o debate acadêmico e iluminando caminhos possíveis para políticas públicas mais inclusivas e eficazes. Essas políticas podem se estender a diversos outros setores e profissionais, como professores, agentes de segurança, cientistas, trabalhadores da saúde, jornalistas, dentre outros. O estudo também apresentou exemplos de práticas pedagógicas que podem ser implementadas ou fomentadas em Tribunais, Ministérios Públicos e Defensorias Públicas do país.

O desejo profundo da pesquisadora é que esta dissertação inspire novas reflexões e práticas em Direitos Humanos, incentivando a luta por um sistema de Justiça que atue como verdadeiro guardião da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Teresa Cristina Bruno. **Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica.** 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2007.

ARANTES, Evandro Borges. **O direito à educação no Brasil sob a lente da teoria crítica dos direitos humanos: antinomias entre os efeitos da juridicização e a efetivação mais substantiva desse direito.** 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BACELLAR FILHO, Romeu Felipe. Profissionalização da função pública: a experiência brasileira - a ética na Administração Pública. *In:* FORTINI, Cristiana (Coord.). **Servidor Público: estudos em homenagem ao professor Pedro Paulo de Almeida Dutra.** Belo Horizonte: Fórum, 2014. p. 413-424.

BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: promessa do Terceiro Milênio? *In:* CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI.** Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, São Paulo. **Anais** [...]. Águas de Lindoia, SP: FEUSP, 1998. p. 165-177.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 309-318.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. *In:* CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BORBA, Siomara. A pesquisa em educação: do abstrato para o concreto de pensamento. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-18.

BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL. Decreto n.º 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 22 out. 1945. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741compilado.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos/UNESCO, 2003b.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos/UNESCO, 2006.

BRASIL. Decreto n.º 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2009a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos/UNESCO, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2009b.

BRAZIL, Glícia Barbosa de Mattos. **Psicologia jurídica: a criança, o adolescente e o caminho do cuidado na justiça**. Curitiba: Juruá, 2019.

BRAZILEIRO, Jhoane Ferreira Fernandes. **A educação em e para os direitos humanos como prática emancipatória da defensoria pública em defesa dos grupos vulnerabilizados**. Vitória: FDV, 2022.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20986/9732>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Novamerica/PUC-Rio, 1999. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos**: articulando conceitos e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b. p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores. *In*: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 73-92.

CANDAU, Vera Maria. **Somos todos/as iguais?** Cultura, diferença e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, José Sérgio. Direitos humanos, cidadania e práticas educativas. **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 7, p. 23-31, jul. 1998.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **ABC das Nações Unidas**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, 2009.

CHAPMAN, Audrey; SPIRER, Herbert; SPIRER, Louise; WHITBECK, Caroline. Ciência, cientistas e educação em direitos humanos. *In*: CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução: Leda Rita Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. *In*: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 66-105.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Laísa Quadros da. **Educação em Direitos Humanos: um desafio global em uma perspectiva local.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

DUBOIS, Marc. Educação em Direitos Humanos para a Polícia. *In*: CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI.** Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007. p. 455-484.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur/CLACSO, 2005.

FALLEIROS, Ialê. **Os PCNs e a formação escolar do novo homem: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI.** 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2004.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção da cidadania. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FONSECA JÚNIOR, Gelson; PATRIOTA, Antônio de Aguiar; MILANI, Carlos; PEREIRA, Lia Valls. **Multilateralismo e Multipolaridade.** Rio de Janeiro: Cebri Policy Papers, 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Partir da infância: diálogo sobre educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 maio 2024.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, Catarina. **A educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação para os direitos humanos: a sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito.** Coimbra, Portugal: Faculdade de Direito de Coimbra, 2013.

GRUSKIN, Sofia; MILLS, Edward J.; TARANTOLA, Daniel. History, principles, and practice of health and human rights. **Lancet**, v. 4, n. 370, p. 449-455, 2007.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17679022/>. Acesso em: 19 out. 2024.

GUIMARÃES, Verônica Maria Bezerra (Org.). **Direitos Humanos e Relações Internacionais**: debates contemporâneos. Dourados, MS: UFGD, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

INSTITUTO AURORA. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: qual a sua importância? 2023. Disponível em: <https://institutoaurora.org/programa-mundial-para-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 30 maio 2024.

ISHAY, Micheline R. **The history of human rights**: from ancient times to the globalization era. Berkeley, EUA: University of California Press, 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971/2000). 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em direitos humanos e escola pública**: um caminho a ser construído. 2011. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KAUFMAN, Edy. Educação em Direitos Humanos para executores da lei. *In*: CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007. p. 411-434.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. *In*: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LESSA, Sergio. **Emancipação política e a defesa de Direitos**. 2012. Disponível em: <https://baierle.me/wp-content/uploads/2011/09/sc3a9rgio-lessa-a-emancipac3a7c3a3o-polc3adtica-e-a-defesa-de-direitos-2008.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

LIMA, Marta Virgínia Santos de. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: processo de elaboração e implantação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

MACAU. **Diário Oficial da Região Administrativa Especial de Macau**. Resoluções do Conselho de Segurança da ONU. 2024. Disponível em: <https://www.io.gov.mo/pt/legis/int/list/resonu>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MADRUGA, Bianca Alves. **A educação em Direitos Humanos nos principais documentos norteadores da educação básica brasileira**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução: Maria Júlia Goldwasser. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARCONDES, Pedro Carlos Bitencourt. **Servidor público teoria e prática**. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **The idea of Latin America**. Oxford, EUA: Blackwell Publishing, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOSCA, Juan José; AGUIRRE, Luiz Pérez. **Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

NAÇÕES UNIDAS. **A década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2004: lições para a vida**. 1998. Disponível em: https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos – primeira etapa**. Nova York/Genebra: UNESCO, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia General. **Resolución 66/137**. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 19 dez. 2011. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n11/467/07/pdf/n1146707.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos – segunda etapa**. Brasília: UNESCO, 2012.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2013.

O'BRIEN, Edward L. Como educar a comunidade para a lei, a democracia e os direitos humanos. *In*: CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência de Direitos Humanos – Viena**. 1993. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

PARLOW, Anita. Além da “História Oficial”: do que os jornalistas precisam saber. *In*: CLAUDE, Richard; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução: Ana Luzia Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2007.

PINTO, Simone do Socorro da Rocha Cordeiro. **A educação em direitos humanos e a formação de soldados da Força Aérea Brasileira**. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental) – Universidade da Amazônia, Belém, Pará, 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur/CLACSO, 2005.

RESTA, Eligio; JABORANDY, Clara Cardoso Machado; MARTINI, Sandra Regina. Direito e Fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 53, p. 92-103, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSA, Edinete Maria; AVELAR, Luziane Zacché (Orgs.). **Psicologia, justiça e direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2017.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SACAVINO, Susana. Movimento de educadores/as em direitos humanos na educação básica. *In*: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 93-107.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil reinvenção da democracia frente ao fascismo social**. 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/563035-a-dificil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-especial-com-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2017.

SILVA, José Fernando Siqueira da; CARMO, Onilda Alves do. **Sociabilidade burguesa, violência e serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TAVARES, Cláudia. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

TONET, Ivo. **Para além dos direitos humanos**. 2012. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Para_alem_dos_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

UNITED NATIONS. **Fifth phase (2025-2029) of the World Programme for Human Rights Education**. 2024. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/fifth-phase-2025-2029-world-programme-human-rights-education#:~:text=The%20Human%20Rights%20Council%2C%20in,with%20the%202030%20Agenda%20for>. Acesso em: 30 maio 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia; FEITOSA,

Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-134.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. *In*: TAVARES, Celma; SILVA, Alda Maria Monteiro (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.