

Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História

Learning and Teaching Human Rights Principles in Brazilian Universities: History Teachers Stories

Eduardo Silveira Netto Nunes*

Juliana Alves de Andrade**

RESUMO

Este texto visa apresentar reflexões sobre as experiências vivenciadas por docentes de história envolvendo o ato de aprender e ensinar os princípios dos direitos humanos nas universidades brasileiras, sobretudo em tempos de incertezas e crescente desigualdade social. Comparamos duas experiências formativas realizadas ao longo de 2017 em Instituições de Ensino Superior (IES) situadas nas cidades de Recife e São Paulo. Nosso objetivo é problematizar em que medida as práticas vivenciadas nas IES dialogam com as proposições anunciadas pelos dispositivos legais e normativos do campo da educação em direitos humanos, bem como apresentar as referências que amparam o trabalho realizado no curso de licenciatura em História na UFRPE e na disciplina de direitos humanos de universidades paulistanas.

Palavras-chave: História; ensino; direitos humanos.

ABSTRACT

This text aims to present reflections on History teachers experiences concerning human rights principles learned and taught in Brazilian universities, especially in times of uncertainty and increasing social inequality. We present two formative experiences carried out in 2017 in Higher Education Institutions (IES) located in the cities of Recife and São Paulo. Our objective is to problematize the extent to which the experiences lived in IES dialogue with the proposals announced by the legal provisions that guide the pedagogical practice from the perspective of human rights education, as well as to present the references that support the work accomplished in the undergraduate course in History at UFRPE (Pernambuco) and in the discipline of Human Rights at universities in the city of São Paulo.

Keywords: History; teaching; human rights.

* Centro Universitário Santanna (UniSant'Anna) e Universidade Brasil (UnivBrasil). São Paulo, SP, Brasil. silveirannetto@terra.com.br

** Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, PE, Brasil. julianadeandradee@hotmail.com

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais ... Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Freire, 2000, p.115-116

Ser um(a) professor(a) defensor(a) da liberdade e da democracia, que luta contra todas as formas de discriminação e preconceito, tornou-se predicado inegociável para os(as) educadores(as) que atuam nos cursos de formação docente. Pensar o processo do vir a ser, do fazer-se ou tornar-se um(a) professor(a) com essas competências e habilidades, advogadas pelo grande intelectual Paulo Freire, é, sobretudo, problematizar o ato de aprender e ensinar os princípios dos direitos humanos nas universidades brasileiras.

Nos últimos anos, o tema dos direitos humanos nas universidades nacionais e estrangeiras tornou-se assunto corrente nas salas de aulas e reuniões de planejamento pedagógico. Essa discussão ganhou também vários rótulos, geralmente associados aos termos “educação sócio-reconstrucionista”, “educação antirracista”, “educação crítica”, “educação multicultural” e “educação para a justiça social” (Zeichner, 2008, p.14). Na América do Norte, por exemplo, o componente curricular intitulado Educação para Justiça Social tem a função de discutir as mesmas questões do campo da Educação em Direitos Humanos, como chamamos na América do Sul.

Cabe aqui ressaltar a importância desse debate na formação dos professores, sobretudo por serem profissionais capazes de contribuir para novos arranjos sociais. Segundo Padilha, a cultura de paz está inter-relacionada com o que aprendemos e praticamos ao longo da vida sobre democracia, respeito, tolerância e cuidado:

como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser

ético pode agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (Padilha, 2008, p.169)

Sem dúvida, a sociedade brasileira tem vivenciado grandes debates sobre a importância da defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos para a vida em sociedade. Discute-se hoje, em todos os espaços formativos (escola, igreja, clube e universidade), os fundamentos políticos, culturais e filosóficos desses princípios, buscando entender sua historicidade. O debate sobre os direitos humanos no Brasil é uma prática recente, sobretudo pela própria experiência cultural e política brasileira, que tem a sua história marcada por práticas antidemocráticas, de desrespeito e violações dos direitos, de comportamentos preconceituosos, discriminatórios, e de uma cultura da violência de gênero, social, regional, racial, geracional, religiosa e política, que impactam na nossa forma de ser, pensar e agir.

Por isso, ser um professor com todas as competências anunciadas no início deste texto tornou-se uma afronta para determinados setores da sociedade brasileira. Cabe ressaltar que o próprio Paulo Freire foi atacado recentemente por grupos reacionários que questionaram os princípios difundidos pelo estudioso, alegando não terem fundamento científico e técnico, e sim caráter partidário político-sindical, subjetivo, individual e particular. O grande desafio da educação em direitos humanos no Brasil é “Promover uma educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade de fato democrática, fundamentada nos pilares da igualdade e da liberdade” (Silva, 2013, p.10).

Logo, não podemos deixar de reconhecer que a presença dos conteúdos de direitos humanos nos currículos escolares e universitários é um avanço, se lembrarmos o que se pretendeu disseminar como “cidadania” no período em que vigorou o funcionamento das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, instituídas pelos governos autoritários em 1969 (Decreto-Lei n. 869) e extintas em 1993. Na época,

os direitos humanos eram postos como arma de subversão ao regime, um risco à normalidade institucional da ditadura, por ser argumento de defesa dos

opositores perseguidos, presos e torturados, apesar de o Brasil ter sido signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Já a cidadania, que antes de 1964 aparecia na educação de maneira quase metafísica (na forma de um civismo já afastado de seu potencial transformador das conquistas revolucionárias francesas), tornou-se um discurso ajustado a um comportamento modelado nos ideais obscurantistas convergentes da direita política, dos católicos conservadores e dos militares disseminadores da Doutrina de Segurança Nacional. O fim do regime autoritário, com a instauração de um regime democrático, passou por um processo de restauração do sentido original de cidadania e de direitos humanos – embora um longo caminho ainda tenha que ser trilhado para que ambos possam ser reconhecidos em sua plenitude. (Maciel, 2016, p.12)

Nesse sentido, o campo da Educação, essa competência tão bem sistematizada nas palavras de Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia*, representa um esforço dos profissionais da educação para que o professor seja reconhecido como um defensor dos direitos humanos, ou seja, faz parte da identidade docente ser democrático e defensor da amplitude cidadã. Para António Nóvoa (1997, p.34) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

No entanto, as afirmações de Paulo Freire não só fazem refletir sobre o papel das universidades na formação humana e política dos(as) professores(as) de História e demais profissionais, como também nos provocam alguns questionamentos: “Como a formação universitária pode colaborar para o desenvolvimento de competências profissionais como as mencionadas por Paulo Freire?”, “Quais são os conteúdos necessários no currículo da formação inicial para educar professores(as) numa perspectiva dos direitos humanos?” etc.

Buscando responder a essas indagações compartilharemos aqui duas experiências desenvolvidas por professores de história nas cidades de Recife e São Paulo, no campo da educação em direitos humanos. Nossa intenção é discutir temas, conteúdos e estratégias desenvolvidos no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) que contribuem para a implementação da educação em direitos humanos. Esse exercício de problematizar o ato educativo permite que o(a) professor(a) na prática cotidiana da sala de aula reflita o que se fez e em que se pode melhorar.

Desse modo, traremos reflexões sobre a concepção de educação em direitos humanos utilizada na América do Sul. Em seguida, vamos historicizar, a partir do surgimento dos dispositivos normativos (Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, 2010-2014), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3) e legais (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) o processo de implementação da discussão dos direitos humanos nas universidades brasileiras. Por fim, refletiremos sobre as potencialidades e as práticas pedagógicas desenvolvidas em situações de aprendizagem e ensino desenvolvidas com alunos e alunas de turmas multidisciplinares de uma universidade na cidade de São Paulo, em 2017, e no curso de licenciatura em História em uma universidade na cidade do Recife, em 2017.

DE QUAIS DIREITOS HUMANOS ESTAMOS FALANDO?

Muitos autores propõem princípios, pontos de partida, pressupostos para o trabalho de educação em direitos humanos. Os documentos oficiais também indicam aspectos referenciais para o desenvolvimento de atividades nesse campo. A seguir analisaremos alguns desses pressupostos norteadores da educação em direitos humanos e que, de modo específico, serviram como parâmetro para a realização das experiências materializadas pelos autores deste artigo, as quais serão relatadas mais adiante.

Para iniciarmos essa discussão, consideramos fundamental apresentarmos o que entendemos como Educação em Direitos Humanos. Para essa conceitualização, reportamo-nos ao *Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa, 2005-2007*, no trecho em que esse documento entende que:

A educação em direitos humanos pode definir-se como um conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informação orientadas a criar uma cultura universal dos direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não apenas proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas também transmite atitudes necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação

em direitos humanos promove atitudes e comportamentos necessários para que se respeitem os direitos humanos de todos os membros da sociedade.

As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir princípios fundamentais dos direitos humanos, como igualdade e não discriminação, e ao mesmo tempo consolidar sua independência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de índole prática e estar encaminhadas a estabelecer uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo a estes inspirar-se nos princípios de direitos humanos existentes em seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades os educandos desenvolvem os meios necessários para determinar e atender às suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. Tanto o que se ensina como o modo pelo qual se ensina devem refletir valores de direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar entornos de aprendizagem em que não existam temores nem carências. (Unesco, 2006, p.1-2, trad. nossa)

Segundo esse conceito abrangente de educação em direitos humanos, muitas questões podem ser objeto de problematização e aprofundamento, entre as quais a questão da universalidade: se levarmos em conta as críticas realizadas pelos estudos pós-coloniais de autores como Edward Said em seus textos intitulados *Orientalismo* (Said, 1990) ou “Cultura e Imperialismo”, observaremos que o conceito de “universal” admite ao menos duas acepções. Entre os diferentes sentidos atribuídos à palavra, à ideia de universal associada à disputa entre civilização e barbárie, Said traz para o centro do debate o modo como a cultura ocidental tornou-se um padrão universal de cultura, política e economia na contemporaneidade. O autor afirma que os países ocidentais são parâmetros de cultura, riqueza e beleza, e as demais sociedades do mundo são sempre identificadas como deficitárias no alcance do modelar parâmetro universal. Immanuel Wallerstein questiona eventuais pressupostos universalizantes a-históricos em seu livro *O universalismo europeu: a retórica do poder* (Wallerstein, 2007), onde discute a “construção” de uma suposta “universalidade” de fatores presentes em “boas sociedades”, em países “civilizados”, e os “efeitos” de poder concreto, material e simbólico que ao longo da história a “busca” pelo suposto universalismo trouxe de violência e danos para sociedades americanas, africanas e asiáticas.

Somando-se às críticas a essa ideia de “universal”, Hannah Arendt afirma que:

o conceito de direitos humanos, baseado na suposta existência de um ser humano em si, desmoronou no mesmo instante em que aqueles que diziam acreditar nele se confrontaram pela primeira vez como seres que haviam realmente perdido todas as outras qualidades e relações específicas – exceto que ainda eram humanos ... Os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados ... puderam ver ... que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam ... Parece que o homem que nada mais é que um homem perde todas as qualidades que possibilitam aos outros tratá-lo como semelhante. (Arendt, 2014, p.408-409)

Feita a crítica ao conceito, é importante destacar que a ideia de universal precisa ser compreendida como um elemento comum aos diferentes sujeitos sem a condição de subordinação. Para Norberto Bobbio, o conceito de universal deve ser entendido como um “valor”, como possibilidade de os direitos humanos serem percebidos como universais no sentido de que

somente depois da Declaração Universal (de 1948) é que podemos ter certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. Esse universalismo foi uma lenta conquista. (Bobbio, 1992, p.28)

Portanto, entendemos o universal como o compartilhar do reconhecimento da existência de um “repositório” mínimo de referência que apenas foi conquistado depois de muitos conflitos e lutas, isso porque, segundo Bobbio,

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez por todas ... (o desafio é criar as condições para a) mais ampla e esculpida realização dos direitos proclamados. (Bobbio, 1992, p.23)

Entendido como campo de referência para a vida em sociedade, os direitos humanos são produtos da história, construídos na luta em defesa da

dignidade humana. Esses direitos não são bens duráveis; ao contrário, são bens frágeis que precisam atenção, proteção e cuidado. Os direitos humanos fortalecem uma busca por construir novas relações e novas histórias sociais, pautadas pela afirmação concreta de dimensões materiais da vida individual e coletiva agasalhadas no repertório e na amplitude dos direitos humanos.

Assim sendo, pensar na educação em direitos humanos no Brasil é, sim, relacionar-se com pautas dignas no campo “universal”, mas, sobretudo, é também ter consciência do território, das dinâmicas sócio-históricas, das violências e das lutas que constituem e constituíram as múltiplas realidades nacionais e das “gentes” que aqui constroem e vivem suas experiências. Nesse sentido, tomar como referência na educação em direitos humanos o contexto, a história, a vida cotidiana, os conflitos e as práticas que envolvem nossa formação, é fator premente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tanto que esses aspectos foram “recomendados”, explicitamente no parecer que subsidiou a aprovação no Brasil das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil.

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. (Brasil, 2012, p.8-9)

Ou seja, para a sociedade brasileira, as dimensões emancipatória, da cidadania ativa, da igualdade e da dignidade, do empoderamento, do direito a ter direitos, do direito à diferença, não são indicadas como meras “reproduções” do universalismo, ao contrário, relacionam-se diretamente com a superação da fome, da pobreza, da desigualdade e da violência estrutural de nosso país, do deslocamento do poder político majoritariamente controlado pelas elites econômicas, e pela negação durante muito tempo da igualdade. Portanto, a educação em direitos humanos no Brasil pressupõe não um vínculo mecânico e formal com o “universal”, mas sim uma produção crítica comprometida com a ressignificação da ideia de direitos humanos universais, para que estes façam sentido na história e na realidade do país. Esse ponto fica bastante evidente no parecer do Conselho Nacional de Educação, como já indicado. Logo, pressupõe-se que a educação em direitos humanos não significa fazer qualquer educação, mas fazer uma educação emancipadora, dialógica, contextualizada e compreensiva das dinâmicas sócio-históricas.

Entendemos que a síntese proposta por Susana Sacavino, mencionada a seguir, condensa aspectos relevantes para uma educação em direitos humanos, com os quais convergimos, além de matizar e propor sentidos específicos para essa educação no Brasil do século XXI, adotando conscientemente um olhar “pedagógico” desde o Sul do mundo.¹

Sacavino projeta, com base em “seu lugar” e no lugar de latino-americana, uma proposta de educação em direitos humanos. A autora apresenta princípios metodológicos a serem respeitados na materialização de uma educação que ao mesmo tempo emancipa, dialoga, transforma e aprende no processo do fazer-se. O território e suas relações sócio-históricas das “pedagogias desde o Sul” baseiam-se em uma “compreensão dos Direitos Humanos como construção histórica”, e nos aspectos metodológicos nas “pedagogias críticas – da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento dos sujeitos sociais discriminados e das convicções firmes” que se vinculam a uma “visão integral e inter-relacionada dos direitos; uma educação para o ‘nunca mais’”; que propõe a formação de “sujeitos de direito e atores sociais” para o “empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados” (Sacavino, 2013, p.92).

Nesse sentido, uma educação em direitos humanos baseada na “Pedagogia do Sul” pauta-se num conjunto de princípios caros aos latino-americanos, tais

como: indignação, admiração, memória, empoderamento, convicções firmes e dialogicidade. Esses princípios norteiam as práticas pedagógicas de professores(as) comprometidos(as) com a justiça social, a democracia e o fim de todas as formas de preconceito. Essa forma de ensinar os princípios dos direitos humanos no continente sul-americano foi sistematizada por Susana Sacavino (2013, p.3-5), de modo a servir como referências para professores(as) que dialogam com a perspectiva da educação em direitos humanos. Para a autora, na América do Sul a ação docente comprometida com os princípios dos direitos humanos organiza-se desta forma:

- 1) Pedagogia da Indignação – parte da necessidade de desnaturalizar a realidade em que vivemos e os fenômenos que nos atravessam cotidianamente nas diversas esferas da vida – familiar, técnica, profissional, econômica, relacional, afetiva –, de modo a “desenvolver subjetividades com capacidade de identificar e reconhecer na realidade e indignar-se pelas violações dos direitos e da vida”, e também, ao desenvolver essa consciência das violações, perceber a importância das “ações concretas de defesa, denúncia” e construção de outra sociabilidade, contrária à “passividade, apatia e desesperança”.
- 2) Pedagogia da Admiração – “implica a consciência e a capacidade de valorização da vida em todas as suas dimensões, de todos os seres vivos e do planeta, individual e coletivamente”; no estímulo ao desenvolvimento de uma “nova ética das relações com o meio e com o outro” confrontando a “degradação ambiental”, a “cultura da violência”; estimula a consciência da “história como possibilidade e como processo sempre em construção”, e portanto a dinâmica sócio-histórica como fruto da construção dos seres humanos – sendo, desse modo, “também uma pedagogia da esperança”.
- 3) Pedagogia da Memória – pressupõe que “memória e história são dimensões importantes na relação com a luta e a conquista dos Direitos Humanos e nos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que eles se desenvolvem”, e diante do presentismo – a noção de que tudo advém do presente – e por ele pode ser explicado e compreendido, fomenta a opacidade das relações sociais e das construções – positivas ou negativas – das realidades; necessita vitalizar a

consciência da construção dos processos sócio-históricos por sujeitos reais, que dramaticamente vivem suas experiências individuais e coletivas; nessa construção há opressores, há resistentes, há “vencidos”, há “vencedores”, há violência, há libertação e conquistas, todos substratos da dinâmica tensa e conflituosa do passado e do presente e que não pode ser negligenciada na educação em direitos humanos; existe a pre-mência da lembrança para os “países latino-americanos” que convivem com a “cultura do silêncio” e a “impunidade”, e que manter “viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos” é indispensável para forjar a cultura do “nunca mais” tendente a construir uma “nova cultura” e “sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias”.

- 4) Pedagogia do Empoderamento dos sujeitos sociais discriminados – considera que “em contextos como o nosso, que historicamente construíram suas sociedades afirmadas na exclusão do diferente”, os setores e as pessoas “subalternizados ou silenciados” precisam empoderar-se, reconhecendo-se como “atores” sociais ativos e “sujeitos” de direitos, capazes de reivindicarem a implantação de políticas públicas e confrontarem situações de violações de direitos, além de serem partícipes dos processos e situações que os envolvam, inclusive a educação em direitos humanos – ou seja, os envolvidos nessa educação não são apenas receptáculos mas agentes da história e da sua educação.
- 5) Pedagogia de Convicções Firmes – relaciona-se à tenacidade e assertividade da motivação e da aderência à defesa e promoção dos direitos humanos, através da educação, na certeza de que essa educação envolve um compromisso “ético de promover e defender a vida em todas as suas dimensões, a solidariedade, a justiça, a esperança, a capacidade crítica, a liberdade, o diálogo, o reconhecimento da diferença, a indignação”; implica “construir personalidades assentadas” em “valores” e “responsabilidades” decorrentes da “experiência de ser sujeito de direito e ator social”; significa, por fim, “promover processos sociais profundos de mudança de mentalidade nas sociedades”, ou seja, uma educação comprometida e envolvida intensamente com o mundo real e as utopias de

um mudo melhor, tencionando o dado como fruto das ações humanas, e o possível como espaço de esperança.

Ainda no campo metodológico poderíamos agregar várias outras pedagogias ou outros princípios como sugestões de orientação para uma educação em direitos humanos, mas queremos agregar apenas mais um: “6. Pedagogia/princípio Dialógico (ou da dialogicidade)”. Considerando que a educação em direitos humanos não se propõe a “ensinar” burocraticamente, mas ao seu fazer, o seu praticar essa educação, ou seja, a atuação do docente deve também materializar essa “nova cultura” ambicionada de ser construída, a relação a ser estabelecida com os sujeitos-alunos precisa ser radicalmente dialógica. Essa radicalidade é sintetizada por Carbonari quando diz que “o diálogo não é uma metodologia, uma forma de abordagem, um modo de fazer, o diálogo é um jeito de ser, o que implica uma postura ética, política e pedagógica”; o autor complementa: “mais do que uma qualidade, a dialogicidade é uma exigência substantiva do modo de ser que se afirma contra a opressão, que se afirma como prática da liberdade, como construção da libertação” (Carbonari, 2015, p.36-37).

Assim, pensar uma educação em direitos humanos é – para nós, autores – criar um conjunto de saberes e práticas que auxiliem na construção de uma cultura de paz, de reconhecimento e de valorização das diferenças e do engajamento nos processos de redistribuição do acesso aos bens culturais e materiais. O objetivo da educação em direitos humanos nos espaços universitários e, sobretudo, nos centros de formação de professores, é o de que possamos formar profissionais da educação capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes.

Se houver nas escolas, faculdades e universidades uma proposta de formação que dialogue com os princípios dos direitos humanos, será possível conceber a construção de uma sociedade socialmente mais justa. Aprender a lutar pelos direitos humanos é aprender a lutar por reconhecimento, a lutar contra todo e qualquer tipo de violação dos direitos já conquistados e lutar por novos direitos. Esse exercício tem sido realizado no interior das universidades brasileiras, conforme veremos a seguir.

EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A experiência brasileira de Educação em Direitos Humanos tem peculiaridades associadas às características de nossa própria história política e social. Inicialmente essa educação esteve relacionada às lutas e reivindicações em favor da redemocratização, da liberdade de expressão e organização e de vida social digna, no contexto da resistência ao regime militar (com oscilações quanto à característica, à intensidade e ao sentido das reivindicações). Essa experiência acabou constituindo um modo peculiar de tratar a temática dos Direitos Humanos, especialmente na sua dimensão política (direito de organização, democracia, liberdade de expressão, legalidade – ordem democrática de Direito) e crescentemente na sua dimensão social (direito à saúde, à moradia, à terra, ao trabalho, à vida digna).

Na década de 1970 e na primeira metade da década de 1980, a dimensão política e social dos Direitos Humanos era, de modo majoritário, trabalhada pedagogicamente com jovens e adultos, naquilo que hoje chamamos de “educação não formal”. Essa educação pretendia conscientizar e emancipar os sujeitos para a construção de uma sociedade democrática e justa, situação naquele momento estranha para a nossa realidade. Instituições como a Comissão da Justiça e Paz, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), espalhadas e atuantes no país em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Rio Grande do Norte, encabeçaram o processo contínuo e persistente de perceber o valor e a necessidade da educação em direitos humanos como mecanismo de transformação democrática da sociedade brasileira tendente à humanização social.

Foi no contexto da luta pela redemocratização e pela construção de um país mais equânime e justo na distribuição da riqueza socialmente produzida (direitos sociais, serviços públicos gratuitos – saúde, educação, seguridade), que a educação em direitos humanos ganhou maior visibilidade e transitou entre a dimensão politicamente engajada de “conscientização militante” e a sua sistematização para fins escolares – fazer parte do sistema de ensino regular – com maior preocupação pedagógica, uma vez que seus destinatários prioritários seriam crianças e adolescentes.

Importa pensar que inicialmente os destinatários dessa aproximação educativa aos direitos humanos eram os adultos, no contexto de uma sociedade pouco afeita aos referenciais preconizados por uma sociedade e um Estado pautados pelos direitos humanos. O acúmulo de experiências nesse processo de conquistas de direitos e aprendizagem pedagógica no campo dos direitos humanos consolidou uma metodologia amplamente difundida na educação popular por meio de Comissões de Direitos Humanos e outras Organizações Não Governamentais (ONGs), em muito sintetizada em iniciativas como a da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e, posteriormente, já tecnologicamente mais desenvolvida, na rede/portal “Dhnet”, bem como em ações contínuas, por meio de publicações impressas a exemplo do *Jornal da Cidadania* iniciado em 1995, do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase). Essas e outras iniciativas acabaram por difundir e fornecer ferramentas para a consolidação de “modo de fazer” a educação em direitos humanos, sobretudo para populações adultas, mas ambicionando chegar às crianças e aos adolescentes em processo de escolarização.

É interessante pensar que, se no primeiro momento o destinatário da mensagem da educação em direitos humanos era o universo dos adultos, com o passar do tempo, ao longo da década de 1990 e fortemente neste século, ocorreu uma importante mudança nos destinatários e na forma de materializar essa educação: os principais sujeitos a participarem dos processos formativos em direitos humanos passaram a ser as crianças e os adolescentes. Já a educação em direitos humanos no ensino superior será instituída de forma restrita, como se pode observar ao longo da “história” das normativas relativas à educação em direitos humanos desde os documentos mais simbólicos da construção do tema.

Buscou-se conformar preceitos mais específicos que servissem de parâmetro para os países desenvolverem políticas concretas de educação em direitos humanos, com destaque para a “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia”, de 1995. Essa Declaração e o Plano preconizaram, em última instância, a formação das pessoas para uma cultura da paz, formação esta que deveria ser contínua e vivenciada cotidianamente, em especial no processo educativo formal, para o qual deu-se especial destaque, sugerindo-se, ao longo do documento, “Estratégias”, “Conteúdos da educação”, “Material didático e recursos” e

“Estabelecimentos de ensino”, os quais serviriam para orientar a elaboração de políticas e práticas educacionais inovadoras, maiormente voltadas para o ensino escolar de crianças e adolescentes.

Uma atenção destacada e mais detalhada à educação em direitos humanos no ensino superior no âmbito internacional seria explicitada apenas em 2010, quando se elaborou o Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2010-2014), que apareceu como um programa de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis. O documento sugere que “todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação” fossem “propícios à aprendizagem dos direitos humanos” (Unesco, 2012, p.11).

Esse processo de ampliação do lugar do Ensino Superior na educação em direitos humanos, observado em nível internacional, com o passar dos anos também será observado no Brasil. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado em sua primeira versão em 2003, ampliado em 2006 e ainda vigente (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003 e 2007), surgiu portanto 7 anos antes do plano da Unesco para o ensino superior. O Brasil já se antecipava na recomendação desses princípios norteadores.

Ao lado dos Planos nacionais – o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), em especial sua terceira versão de 2009/2010, que sinalizou a importância da implantação da educação em direitos humanos no ensino superior –, ocorreu a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) em 2012, que passou a orientar os sistemas de ensino, entre os quais o superior, na organização e realização da educação em direitos humanos, estabelecendo como as instituições de educação superior podem incorporar os conteúdos dos direitos humanos no currículo universitário, podendo acontecer “Por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento” (Brasil, 2012, p.16).

Ao lado desses aspectos estruturais estabelecidos pelas diretrizes (DNEDH) são apresentadas estratégias metodológicas, com vistas à implantação de medidas voltadas para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, indicando sob quais balizas devem ser realizadas:

I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (CNE, 2012, p.1, 2)

Buscando visualizar como as instituições deram forma a esses princípios, passamos a relatar algumas dessas iniciativas desenvolvidas por estes autores com base no lugar da história.

APRENDENDO OS PRINCÍPIOS DOS DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERNAMBUCO

Em 2013, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) apresentou à comunidade acadêmica uma proposta de formação que modificou toda a estrutura curricular dos cursos de licenciatura da instituição. No dia do lançamento dessa iniciativa, os principais jornais locais cobriram tal fato, conforme podemos observar na matéria do *Jornal do Commercio*: “lançada nesta segunda-feira (25), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a disciplina Educação das relações étnico-raciais, com palestra da ex-ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República Matilde Ribeiro” (*Jornal do Commercio*, 2013). A matéria forneceu uma descrição detalhada do funcionamento da disciplina na instituição e destacou o seu pioneirismo ao afirmar que essa iniciativa era a primeira “matéria a fazer parte do currículo obrigatório para licenciaturas no ensino superior brasileiro” (*Jornal do Commercio*, 2013). Esse acontecimento, importante para o processo de implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na UFRPE, resultou de um longo trabalho realizado por um grupo de professores(as) que atuavam nas diferentes esferas institucionais responsáveis por pensar, planejar e implementar novos

componentes curriculares na matriz disciplinar dos cursos de formação dos professores na UFRPE. Sabemos que, após muitos embates no Núcleo Docente Estruturante (NDE), no Fórum de Graduação e na Câmara de Ensino, a nova disciplina foi criada, por meio da resolução nº 217/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE.

Passada a discussão sobre a criação da disciplina em 2012, a instituição passou a enfrentar um novo desafio: montar um corpo docente especializado nas discussões sugeridas pelo programa da disciplina. Questão rapidamente superada, com o ajuda do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que permitiu a abertura de concurso para professor(a). Tanto que, no dia do lançamento da disciplina, em novembro de 2013, já havia um professor titular, que foi entrevistado pelo *Jornal do Commercio* para falar sobre o que representava aquela iniciativa. Na ocasião, o professor José Nilton de Almeida afirmou ao jornal ser uma ação significativa para o ensino superior brasileiro, porque:

A introdução dessa disciplina nos cursos de licenciatura é uma demanda histórica dos ativismos que lutam contra o racismo e a discriminação. Isso acontece por dois motivos principais: os professores da educação básica têm uma compreensão que existe uma carência de formação efetiva no âmbito das universidades para atuação na educação básica. Em segundo lugar, a introdução dessa disciplina projeta, dentro da universidade, a potencialidade de estudos, convivências e discussões a respeito da discriminação, do racismo e dos repertórios civilizatórios afro-brasileiros, dando uma dimensão mais abrangente a uma universidade pública, porque ela dialoga com diferentes campos do conhecimento. (*Jornal do Commercio*, 2013)

Com relação à oferta do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais, ela se estende a todas as licenciaturas, e seu desenvolvimento no interior das licenciaturas acontece de forma diversificada. Conforme anunciamos no início deste artigo, escolhemos o curso de licenciatura em história da UFRPE para problematizar como se dá a aprendizagem dos princípios dos direitos humanos nas universidades brasileiras, por trata-se do campo de atuação e experiência da autora deste artigo, embora não exista um lugar exclusivo para esse tipo de debate. Afinal, todas as áreas do conhecimento devem discutir

e fomentar a reflexão das questões raciais no Brasil, da violência de gênero e da ameaça dos princípios democráticos que atualmente vivemos no país.

O curso de licenciatura em História na UFRPE foi estruturado na década de 1990 e vem sendo repensado nos últimos anos. Seu funcionamento é noturno, atendendo um corpo discente composto por jovens e adultos trabalhadores(as), ou filhos de trabalhadores(as). A matriz curricular do curso de História organiza-se quanto à oferta dos componentes curriculares de história com base no modelo *quadripartite francês* (Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), colocando as discussões sobre história da América e, mais precisamente, do Brasil, de modo intercalado, após a oferta da disciplina de História Moderna. Essas disciplinas ficam sob a responsabilidade do Departamento de História. Já a formação pedagógica, sob a coordenação do Departamento de Educação, oferece componentes curriculares que buscam superar a perspectiva do modelo “3+1”, ou seja, as disciplinas que tratam de questões pedagógicas são ofertadas desde o primeiro período.

A disciplina “Educação das relações étnico-raciais” compõe a lista de disciplinas pedagógicas que são ofertadas no curso de História no 8º período, tendo como conteúdo obrigatório (documentado em 2012) questões relacionadas a:

Formação das identidades brasileiras: elementos históricos. Relações sociais e étnico-raciais. África e Brasil, semelhanças e diferenças em suas formações. Interações Brasil-África na contemporaneidade. Preconceito, estereótipo, etnia, interculturalidade. A Educação indígena no Brasil, historicidade e perspectivas teórico-metodológicas. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica do Nordeste e de Pernambuco: especificidades e situação sócio-educacional. Multiculturalismo e Transculturalismo crítico.

Ou seja, o debate sobre os princípios dos direitos aparece na instituição com base em uma pedagogia do empoderamento dos sujeitos socialmente discriminados, com a finalidade de que os(as) professores(as) reconheçam o papel dos afrodescendentes e dos povos africanos e indígenas na construção de um “repertório de conhecimentos, saberes e práticas sobre aspectos sócio-históricos da formação das identidades brasileiras e os seus impactos nos contextos educativos”. Embora seja uma disciplina de caráter habitual, como as demais, com horário de aula preestabelecido semanalmente e provas bimestrais,

sabemos que a vivência proporcionada pela disciplina aos futuros professores de história foge um pouco da perspectiva cartesiana. Os discentes são mobilizados a participar de atividades pedagógicas que estimulam sua participação política.

Os conteúdos discutidos em sala de aula demonstram a filiação da proposta à perspectiva multicultural, sobretudo pelos temas e objetos priorizados no debate em aula, tais como: Colonialismo e Educação; A Construção da Identidade Nacional e a problemática étnico-racial brasileira; A Construção do Mito da Democracia Racial – uma Pedagogia do Silêncio; O Racismo e a Educação nos espaços institucionais e formativos brasileiros; Iniciativas, Lutas e Experiências.

De todo modo, essa ressalva serve não apenas para que possamos lamentar, mas também para alertar, de modo que possamos criar estratégias no interior do curso que dialoguem com os princípios defendidos pela disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (documentada na UFRPE em 2012):

- a) Refletir sobre práticas, conhecimentos e saberes associados a processos identitários culturais e étnico-raciais da sociedade brasileira como parte indispensável da formação acadêmica de pesquisadores e profissionais no âmbito das Licenciaturas;
- b) Promover formação acadêmica e profissional, com qualidade social e compromisso político, para a consciência histórica da diversidade, para afirmação das diferentes expressões identitárias e, igualmente, para desenvolvimento de ações educativas de enfrentamento às formas de discriminação e racismo;
- c) Oportunizar interlocução com pesquisas e estudos acadêmicos – e não acadêmicos – sobre educação das relações étnico-raciais no contexto da sociedade brasileira e da diáspora.

É importante salientar que essa iniciativa busca romper com a perspectiva eurocêntrica que predomina no modo de ler, ver e perceber a história. Sabemos das dificuldades pelo fato de o curso utilizar como referência a cultura europeia. Infelizmente, essa ação acaba sendo pontual no processo formativo, por tratar-se de discussão tímida em um universo de referências culturais europeias que norteiam toda a formação dos professores de história na UFRPE.

ENSINANDO OS PRINCÍPIOS DOS DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES PAULISTANAS: PROBLEMATIZANDO ESSA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

As normativas relacionadas à educação em direitos humanos no ensino superior preconizam que sua prática deve ser estruturada de modo transversal ao longo da formação superior, atravessando o fazer universitário (a gestão, a pedagogia, as práticas cotidianas). Quanto aos temas tratados nas “disciplinas”, necessitam tratar do assunto de modo direto ou indireto, havendo a possibilidade de, paralelamente a essa abordagem, os direitos humanos serem objeto de uma disciplina específica.

Na experiência que vamos relatar podemos considerar que há pouca familiaridade com a discussão dos temas ligados aos direitos humanos no âmbito institucional de diversas instituições de ensino superior privadas paulistas. Dentre os motivos, destacamos a ausência de preocupação do corpo técnico, docente e discente, com a amplitude dos debates sobre os direitos humanos na universidade. A dimensão mercantil e a relação pedagógica “bancária” com a universidade atravessam as dimensões estruturais em diversas dessas instituições. A cultura dos direitos humanos é pouco conhecida e praticada pelos sujeitos institucionais, entre eles o corpo docente, e esse fato não é percebido como um problema. É comum, na prática, a educação em direitos humanos ser reduzida à oferta de uma disciplina de Direitos Humanos.

No Centro Universitário Sant’Anna, objeto das experiências pedagógicas desenvolvidas, observadas e relatadas, a disciplina é obrigatória (de nome Core Curriculum – Direitos Humanos) para todos os alunos, com carga horária de 40 horas, deve ser cursada até a formatura e obedecer a todos os critérios acadêmicos comuns às demais disciplinas (duas avaliações obrigatórias, regime de aprovação/reprovação, presença).

Na experiência didática, o corpo discente não ofereceu resistências importantes às discussões sobre temas ligados aos direitos humanos, mas percebeu-se certo desinteresse pelo debate em sala. Parte dos alunos expressou percepção segundo a qual o ensino superior lhes deve prover conhecimento técnico-profissional. Esses estudantes são majoritariamente compostos por trabalhadores e trabalhadoras, ou filhos destes, os quais cumprem jornadas de 40 horas semanais de trabalho e, no turno do “descanso”, estudam.

Enquadram-se nas classes C e D de renda; são adultos, na faixa de 30-45 anos; alguns concluíram o ensino básico mediante cursos vinculados ao EJA (educação de jovens e adultos) e retornaram aos estudos depois de muitos anos; a leitura de jornais e livros não é habitual; o vínculo intelectual com a temática dos direitos humanos dá-se a partir de “filosofias datenianas” expressas por figuras como José Luis Datena e programas televisivos como “Brasil Urgente”, visões que contribuem para a simplificação e a rejeição do debate relativo ao tema, reduzindo as discussões à assertiva “direitos humanos é coisa de quem defende bandido”.

O trabalho com a educação em direitos humanos sob uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, em tal contexto, apresenta-se ao historiador desafiador e instigante, aberto a inúmeras oportunidades. O relato a seguir diz respeito a atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2017, com duas turmas da disciplina “Core Curriculum – Direitos Humanos”, uma em cada semestre, cada qual com carga horária de 40 horas, em encontros presenciais semanais nos quais foram desenvolvidas reflexões coletivas, diálogos e leituras pertinentes à temáticas previamente selecionadas e convergentes com as exigências das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e que seguiram a esta sequência didática: 1. Direitos Humanos, uma introdução a este universo; 2. Direitos Humanos e Violência Humanas; 3. Direitos Humanos Cíveis e Políticos; 4. Direitos Humanos Sociais; 5. Direitos Humanos Culturais; 6. Direitos Humanos Ambientais; 7. Direitos Humanos e a Democracia.

Como pressuposto do desenvolvimento das aulas procurou-se organizá-las relacionando as estratégias com as características do corpo discente, após uma sondagem na primeira aula sobre o perfil socioeconômico, hábitos como leitura de jornais, livros, aderência profissional – visto tratar-se de turmas com inúmeras procedências de formação, como fisioterapia, biomedicina, pedagogia, educação física, administração, música e enfermagem – e o conhecimento sobre a temática dos direitos humanos. Alguns princípios acompanharam o desenvolvimento das dinâmicas:

- A dimensão da dialogicidade da relação professor-aluno e aluno-professor, entendida como expressa no início do artigo, e como relação que se desenvolve respeitosamente entre o falar e o ouvir, na qual o direito à fala não é uma propriedade do professor e a “obrigação” do ouvir um atributo do aluno; a educação em direitos humanos, nesse sentido,

tensiona formas tradicionais e autoritárias da relação de ensino-aprendizagem e valora as percepções dos(as) alunos(as) e o direito de sua expressão, exercitando, pela mediação do professor, uma reflexo crítica sobre o dito e o escutado.

- A dimensão da contextualização histórica, com a permanente relação dentro dos temas apresentados entre o presente (ponto de partida das reflexões) e o passado como lócus de “encontro” de sentido para o processo que foi se desenvolvendo, indicando como um direito humano e/ou grupo de direitos foram aparecendo como espaços de reivindicação e conquista.
- O estabelecimento de profunda relação entre direitos humanos e as vivências concretas das pessoas no seu cotidiano, desde o direito de ir e vir até o direito de escolher cursar este ou aquele curso de graduação; o direito à saúde – quando recebeu as vacinas gratuitamente; o direito à educação básica, quando estudou na escola pública o ensino fundamental e médio.
- Vivências em espaços físicos da cidade relacionando-as com a percepção do respeito ou da violação de direitos humanos, da memória ou do apagamento da memória, como, por exemplo, visitas reflexivas ao Parque da Juventude – onde antigamente ficava o complexo penitenciário do Carandiru e que em 1992 foi palco do assassinato de 111 seres humanos privados da liberdade –, e ao Memorial da Resistência – espaço onde antigamente ficava um centro de tortura e a Delegacia de repressão na época da Ditadura militar brasileira.
- Avaliações que são pesquisas e associações de ideias da realidade dos direitos humanos, suas violações, sua efetividade, defesa e luta, por meio de levantamento de Organizações Não Governamentais que desenvolvem ações envolvendo os direitos humanos; leitura de documentos referenciais para a cidadania e identificação dos direitos humanos ali constantes e de vivências pessoais nas quais os “direitos humanos” estiveram manifestos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da reflexão desenvolvida e das práticas pedagógicas expressas neste artigo, podemos perceber a existência de parâmetros suficientes para o desenvolvimento concreto da educação em direitos humanos no ensino superior voltada para finalidades ativas de construção de uma nova sociedade pautada em novos valores e concepções a respeito dos sujeitos, dos direitos e da cidadania. Entretanto, observa-se empiricamente, e mesmo nas iniciativas de monitoramento e vinculação aos programas estatais de promoção da educação de direitos humanos no ensino superior, uma timidez e limitação do alcance do projeto de formação de uma nova cultura na sociedade que parta da consciência, da vivência concreta dos direitos humanos, e da certeza de que eles servem de parâmetro para formas diferentes e humanizadas de sociabilidade.

O exemplo da baixa participação das Instituições de Ensino Superior (IES) ao “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, programa do Ministério da Educação que busca estimular o conhecimento e a implantação de iniciativas relacionadas à promoção dos direitos humanos e à educação em direitos humanos, sugere os esforços ainda necessários a serem feitos no sentido de materializar os preceitos das Diretrizes e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Atualmente existem ao redor de 2.400 Instituições de Ensino Superior (IES) no país, das quais, apenas 177 aderiram ao Pacto (Brasil, 2017, p.3). É claro que esse número não revela todas as IES que desenvolvem atividades e projetos a respeito da Educação em Direitos Humanos, mas serve de indicativo da necessidade premente do desenvolvimento de iniciativas na área e da reflexão acadêmica sobre o assunto.

A respeito da implantação tímida das Diretrizes e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o relatório de 2012 sobre a situação dos Direitos Humanos no país, foi enfático em “denunciar” certo “esquecimento” do assunto no Plano Nacional de Educação – aprovado para ter vigência entre 2014-2024 –, que sequer mencionou “educação em direitos humanos” e o termo “direitos humanos” (Carbonari, 2015, p.29-30).

Às questões apresentadas podemos responder que estão surgindo iniciativas isoladas, laterais, incidentais no sistema de ensino superior, buscando vocalizar, em parte, os esforços na construção de uma educação em direitos

humanos formadora de uma “nova cultura”. Na prática, a educação em direitos humanos muitas vezes se reduz à oferta de uma disciplina de Direitos Humanos ou Educação para as relações étnico-raciais, atualmente obrigatórias para todos os alunos nos casos observados, com cargas horárias de 40 e 60 horas, respectivamente, devendo ser cursadas até a formatura, obedecendo a todos os critérios acadêmicos comuns às demais disciplinas (duas avaliações obrigatórias, regime de aprovação/reprovação, presença).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>; acesso em: 18 set. 2017.
- CARBONARI, Paulo César. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v.20, n. especial, p.14-38, 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647/pdf_434; acesso em: 22 out. 2017.
- CERUTI GULDBERG, Horacio. *Filosofia de la liberación latinoamericana*. 3.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.55-70.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MACIEL, Talita S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). *RIDH*, Bauru, v.4, n.2, p.43-57, jul./dez. 2016.
- MINÀ, Gianni. *Um outro mundo é possível: propostas do Fórum Social Mundial de Porto Alegre para um futuro melhor*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1997.

- PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.2, p.23-35, jul./dez. 2008.
- SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul. In: NEVES, Kátia F.; MENEZES, Caroline G. F. de (Org.) Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania: curso intensivo. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo; Pinacoteca do Estado, 2013. p.87-108. Disponível em: http://memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/Upload/file/acao-educativa-programa-do-curso/publicacao_curso_intensivo_de_educacao_em_direitos_humanos_2013.pdf; acesso em: 22 set. 2017.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SILVA, Aida Maria M. (Org.) *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.
- UFRPE lança disciplina obrigatória para discutir questões étnicas. *G1 PE*, Recife, nov. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao>; acesso em: 10 jan. 2018.
- UNESCO. *Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa (2005-2007)*. New York & Genebra, 2006. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PAActionEducationsp.pdf>; acesso em: 16 set. 2017.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.) *Justiça Social: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-35.

NOTA

¹ É importante entender que a “pedagogia desde o sul” dialoga com toda uma reflexão descolonizadora, não ocidentalizante, contra-hegemônica que frutificou desde as lutas de descolonização na África nas décadas de 1950 a 1970, e na América Latina, nas décadas de 1970 e 1980 (ao ponto de pensadores como Enrique Dussel afirmarem, para o caso da América Latina, existir uma “filosofia” engendrada de sua história social, política e econômica, e que constitui visões de mundo próprias não expressivas mimeticamente de parâmetros ocidentais) (CERUTI GULDBERG, 2006), e que hoje são conscientemente enunciadas. O sul aqui é entendido como um próprio, tal como o norte é um “próprio”, o sul entretanto negligenciado como território, histórias e dinâmicas próprias e não “deformações” ou “má aplicação” do modelo de civilização do norte – se é que ele existe com essa consistência! (ver sobre isso LANDER, 2005). O movimento do Fórum Social Mundial, desde 2001,

sintetizava e promovia esse novo olhar para um “Outro mundo possível”, no qual o “sul do mundo” passava a se afirmar como consciência e prática (ver MINA, 2003). Dussel propõe que se integre no campo filosófico uma nova forma de perceber a contemporaneidade e que seria “o projeto transmoderno”, como uma “correalização do impossível para a Modernidade; ou seja, é correalização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Homem/Mulher, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade” (DUSSEL, 2005, p.66).

Artigo recebido em 28 de fevereiro de 2018. Aprovado em 27 de agosto de 2018.