

Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez

EDH e Formação de Professores



Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez

EDH e Formação de Professores



Campina Grande - PB
2026

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Camilo Allyson Simões de Farias
Reitor

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Vice-Reitora

Mário de Sousa Araújo Filho
Diretor EDUFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Diagramação

Criada com IA
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Azevedo de Mello (CCBS)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Ronimack Trajano de Souza (CEEI)
Valéria Andrade (CDSA)

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

G643e Gonzalez, Cristian.
EDH e Formação de Professores [recurso eletrônico] / Cristian
Gonzalez. – Campina Grande: EDUFCG, 2026.
181 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-346-7

1. Formação de Professores da Educação Básica. 2. Cultura de
Direitos Fundamentais. 3. Educação em Direitos Humanos. I. Título.

UFCG/BC

CDU 377.8(81)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPUANA SOARES DIAS CRB-15/093

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO7

INTRODUÇÃO9

CAPÍTULO 1
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE
DOCENTES NO SISTEMA BRASILEIRO DE
PROTEÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM31

A educação na Constituição Brasileira de 198833

A educação e a formação de professores no 3º
Programa Nacional de Direitos Humanos44

CAPÍTULO 2
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS
DO ESTADO BRASILEIRO55

A EDH e a formação de docentes da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	58
A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	79
A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada	106
A EDH e a formação de docentes da educação básica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	127
A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	167

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado dos estudos desenvolvidos pela autora no Doutorado em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração “Direitos Humanos e Desenvolvimento” e na linha de pesquisa “Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos”. Cuida-se de um recorte de sua tese de doutorado, que enfoca um só (e não dois, internacional e nacional) plano normativo, no caso, neste livro, discute-se a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos nas normas brasileiras, quer dizer, no contexto mais próximo dos cidadãos brasileiros.

Não perdendo de vista que as violações de direitos humanos fazem-se cada dia mais presentes na vida dos sujeitos, ainda mais dentro da sociedade brasileira, toma-se a educação em direitos humanos não só como direito, mas também como instrumento para garantia de direitos, a qual, como processo, urge ser desenvolvida nos variados âmbitos da vida social, desde a infância.

Levando em consideração o papel da escola e do professor para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos, vê-se como urgente e prioritário formar os professores em direitos humanos, notadamente, os que desenvolvem seu mister na educação básica (educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio), nível em que a pessoa adquire condições de exercer plenamente sua cidadania.

Para tanto, a educação em direitos humanos deve estar presente e ser resistência nas universidades, a fim de, sustentando uma cultura de paz e promovendo o (re)conhecimento dos direitos do Homem, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em prol de uma cultura de direitos humanos e de direitos fundamentais. O aluno/professor e o professor/aluno, no desenvolvimento da prática social de educar em direitos humanos, forma e se forma, tornando-se agente promotor e multiplicador de tais direitos.

Neste livro, organizado em dois capítulos, afora uma introdução e as considerações finais, estuda-se os mais importantes instrumentos normativos pertencentes ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos que fazem alusão à educação em direitos humanos e/ou à formação de docentes para seu ensino, bem como os principais documentos normativos brasileiros que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos fundamentais.

Com este livro, espera-se ampliar os estudos e as discussões sobre direitos humanos e educação em direitos humanos, bem como contribuir para a formação (inicial e continuada) dos docentes da educação básica, fornecendo-lhes empoderamento teórico para desenvolverem sua prática docente em favor dos direitos humanos.

Assim sendo, convida-se a todos os interessados no tema, sobretudo, professores universitários e professores da educação básica, para a leitura dessa obra, que objetiva ser um manual com conteúdo relevante sobre educação em direitos humanos e formação de professores.

INTRODUÇÃO

Consistindo em uma elaboração jurídica historicamente recente, que emerge no século XX, como afirma Trindade (1997a), os direitos humanos, tidos como aqueles direitos atribuídos à espécie humana que têm como fundamento a dignidade da pessoa humana, articularam-se principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Este documento, promovendo justamente a formulação jurídica da noção de direitos inerentes à pessoa humana (Araujo; Andreiuolo, 1999; Borges, 2015a), introduziu a concepção contemporânea dos direitos humanos (Piovesan, 1999, 2009, 2012), a qual está pautada na universalidade e na indivisibilidade desses direitos.

Esses direitos alcançaram uma produção profícua, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, como decorrência do sentimento de horror perante as atrocidades cometidas durante tal guerra e também dos anseios de paz. Além do mais, eles são fruto de um período no qual se presenciavam a criação e o fortalecimento das organizações internacionais de caráter universal (Borges, 2009), tal como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Com a elaboração da noção de direitos humanos a partir da DUDH, um novo ramo do Direito se desenvolveu, qual seja, o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), o qual, estando dotado de autonomia e especificidade próprias, objetiva

salvaguardar os direitos dos seres humanos, e não dos Estados (Trindade, 1997a). Tal ramo regula relações jurídicas distintas, que contrapõem o ser humano ao poder do Estado, com vistas a proteger o primeiro do poder arbitrário do segundo (Trindade, 2007), porquanto *prima* pela proteção da raça humana e dos direitos a ela atribuídos.

Em suma, essa área vem questionar certos dogmas do passado, como o tratamento das relações entre o direito internacional e o direito interno, de modo a considerar que, longe de operarem de modo estanque, eles se revelam em constante interação, em benefício das pessoas protegidas. Isso quer dizer que, nesse domínio de proteção, reconhece-se o ser humano como sujeito do direito internacional, com personalidade jurídica e capacidade processual internacional.

Eis que o DIDH sustenta a justiciabilidade das distintas categorias de direitos humanos, assim como a unidade de concepção e a sua indivisibilidade, insurgindo-se contra a distinção rígida entre Direito Público e Direito Privado; e a seletividade discricionária quanto aos destinatários da norma ou em relação à sua aplicação.

Vale acrescentar que esse ramo do Direito não rege relações entre iguais, mas opera em defesa dos mais fracos/vulneráveis, o que denota um direito de proteção que traz a centralidade das vítimas em seu universo conceitual.

Nesse cenário, requer-se que os organismos internacionais, bem como os Estados e os indivíduos, salvaguardem os direitos humanos, pois as relações entre eles são (ao menos, em tese) regidas pelo fim de assegurar a proteção integral do ser humano em todos os setores da atividade humana.

Tendo em vista esse propósito comum ou, nos termos utilizados por Trindade (2000), a “unidade básica e determinante de propósito”, de proteção do ser humano, foram elaborados diversos

instrumentos internacionais de direitos humanos, os quais formam um corpus normativo complexo que vai de normas vinculantes (acordos, convenções, pactos e tratados) a não vinculantes (declarações), e que precisa ser observado pelos Estados, os detentores da responsabilidade primária pela observância dos direitos humanos (Trindade, 1997a, 1997b).

Além do sistema de proteção da ONU aos direitos humanos (o chamado sistema global), há os sistemas regionais (nomeadamente, o europeu, o interamericano e o africano) e os nacionais, sendo que todos eles devem interagir para proporcionar e consolidar a maior efetividade possível na tutela desses direitos.

Dentro dessa esfera de proteção, a tendência dos Estados tem sido fundamentar a incorporação dos direitos humanos em suas Constituições, elevando-os à categoria de direitos constitucionais ou, mais apropriadamente de “direitos fundamentais”, porquanto são direitos humanos consagrados pelo Estado mediante normas escritas (Comparato, 2019).

Na prática, os entes estatais passaram a estabelecer normas mínimas necessárias à proteção desses direitos com base na normativa internacional – embora às vezes não a considere em sua integralidade ou a ultrapasse –, positivando-os na ordem jurídica interna e estabelecendo mecanismos para sua implementação. Malgrado isso não signifique garantia de efetividade, tanto que o principal problema em relação aos “direitos do Homem” continua sendo o de protegê-los (Bobbio, 2004), há um notável ponto de partida.

Quer dizer que a positivação dos direitos humanos no ordenamento nacional constitui notável ponto de partida porque a Constituição, norma em que esses direitos são positivados no âmbito interno, não é apenas um texto jurídico ou um conjunto de normas, mas expressão de um estágio de desenvolvimento cultural (Häberle, 2016). Constituição é cultura! E como reflexo da herança

cultural de um povo, ela deve ser por este conhecida, interpretada e concretizada. Por certo, na sociedade aberta dos intérpretes constitucionais, todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma é direta ou indiretamente seu intérprete (Häberle, 1997), encontrando-se nessa condição todos os cidadãos.

Deveras, a Constituição não é apenas um ordenamento jurídico para os juristas, mas também um guia para os não juristas; na verdade, ela é não somente um “mecanismo normativo”, como também expressão de um estágio de desenvolvimento cultural, meio para a representação cultural do povo, espelho de seu patrimônio cultural e fundamento de suas esperanças (Häberle, 2007). Por isso, todos têm de defendê-la e desenvolvê-la. E, para tanto, é imprescindível considerar a Constituição como texto escolar e docente, que encerra os fins da educação, condições de base da Constituição do pluralismo e da liberdade (Häberle, 2007), ou melhor, os objetivos educacionais, essências das Constituições do Estado Constitucional que fixam os valores básicos e representam elementos teóricos consensuais (Häberle, 2008) como a tolerância e a dignidade humana, entre outros. A partir e através desses fins, a Constituição educa para ela mesma e forma, por meio da escola, tida como a escola da Constituição (Häberle, 2007), os intérpretes constitucionais em sentido amplo, beneficiando a cultura constitucional.

Ao fazer referência à cultura constitucional, faz-se alusão a atitudes, ideias, experiências, padrões de valores, ações e comportamentos dos cidadãos e dos grupos plurais, incluindo a atuação dos órgãos do Estado, referentes à Constituição, compreendida como processo público (Canotilho, 2017).

A partir dessa contextualização, é possível dizer quando e como surgiram os direitos humanos, mas não se está apto, ainda, a conceituá-los e discorrer sobre suas categorias.

Como leciona Trindade (2003), um dos mais difíceis capítulos do Direito Internacional dos Direitos Humanos é o debate envolvendo os particularismos culturais e a universalidade dos direitos humanos, debate este que, guiando-se pela busca de resposta à questão do que são direitos humanos, se são direitos universais ou relativos, dá ensejo a concepções distintas de direitos humanos, embasadas em teorias diversas, respectivamente, em teorias¹ universalistas e relativistas.

Pode-se dizer que as perspectivas universalistas dos direitos humanos, em geral, qualificam estes como direitos que pertencem (ou são inerentes) a todas as pessoas, independentemente dos particularismos presentes em cada Estado, pois leva em consideração a natureza humana. Com efeito, para os universalistas, o fundamento desses direitos é a dignidade humana, tida como valor intrínseco à condição humana (Piovesan, 2016). Logo, sob esse enfoque, tal como concluem Gonzalez e Borges (2021, p. 169), “[...] se se é homem, se é detentor de direitos humanos, já que a humanidade é o fundamento para a titularidade destes”.

Assim sendo, qualquer vilipêndio ao nomeado “mínimo ético irreduzível”, tido como intangível e inegociável, que venha a comprometer a dignidade humana, mesmo que em nome da cultura, implica violação dos direitos humanos, sendo válido destacar que a defesa desse mínimo ético aponta para a corrente universalista, independentemente de seu alcance.

Vale frisar que a concepção universalista dos direitos humanos é sustentada não apenas nas discussões acadêmicas, como em vários documentos jurídicos, estando na base do reconhecimento dos aludidos direitos, tidos como universais, de e para todos, in-

.....
1. Utiliza-se este termo no plural porque se considera que, dentro de cada vertente, há pluralidade de ideias, o que não impossibilita, entretanto, traçar os princípios basilares de cada uma.

dependentemente do sexo, da raça, etc., já que fundados na dignidade da pessoa humana. De acordo com essa ótica, os direitos do Homem são por si sós universais (Bobbio, 2004).

Sob um viés crítico, as teorias universalistas são referidas como “a abordagem tradicional dos direitos humanos”, assim como é por Raz (2010) ao enfatizar que ela oferece uma maneira de entender sua natureza, que é remota de sua prática; ou ainda como “a visão liberal-individualista dos direitos humanos”, conforme se refere Feitosa (2012, 2013, 2017); ou “a tradição liberal-clássica”, tal qual nomeia Freitas (2012), para remontar às origens desses direitos nas revoluções liberais do século XVIII.

Precisa-se (re)conhecer que a noção de direitos humanos universais sofre inúmeras críticas, mas a principal delas teria vindo do marxismo (Freitas, 2012). Em sua obra *Sobre a Questão Judaica*, Marx (2010) distingue os direitos do cidadão (*droits du citoyen*) dos direitos do homem (*droits de l’homme*), sustentando que estes seriam os direitos do membro da sociedade burguesa, do homem egoísta.

Manifestando-se contra as teorias universalistas, insurgem-se os adeptos do chamado movimento do relativismo cultural, os quais, em suma, defendem o pluralismo e são contra valores universais, priorizando, assim, o valor cultural em detrimento do valor intrínseco do Homem. De modo geral, os relativistas sustentam que os meios culturais (e ainda morais) de dada sociedade devem ser respeitados ainda que em detrimento da proteção dos direitos humanos dentro dela; e ainda que o conceito de direito, bem como o de moral, deve levar em conta o contexto cultural em que se situa.

Assim, eles entendem que o pluralismo cultural impede a formação de uma moral universal, sendo necessário respeitar as diferenças culturais apresentadas por cada sociedade, bem como seu peculiar sistema moral (Piovesan, 2016). Ainda, o enfoque uni-

versalista seria tido pelos relativistas como imposição dos ideais ocidentais ao resto do mundo (Silva; Pereira, 2013), expressão de um “imperialismo ocidental”. Eis que os relativistas rebatem o pensamento universalista por considerá-lo como imposição do ocidente, que se alega universal, mas não respeita as particularidades (Gonzalez; Borges, 2021).

Rebatendo os relativistas e, ao mesmo tempo, se defendendo das críticas que eles lhes fazem, os universalistas dizem que a posição relativista visa ocultar violações de direitos humanos sob o argumento do relativismo cultural, isto é, tenciona mascarar violações aos direitos do Homem com o alegado respeito à cultura, servindo, inclusive, para esconder, atrás de si, abusos de governos.

Considerando-se que patrocinar uma teoria universalista ou relativista dos direitos humanos implica sobrepor uma sobre outra, o que conserva a problemática do fundamento desses direitos, pois a declaração de que eles são universais, transculturais e absolutos seria contraintuitiva e vulnerável a acusações de imperialismo cultural; e a asserção de que são criações da cultura europeia os privaria de qualquer valor transcendente (Douzinas, 2009), colocam-se teorias convergentes ou confluentes dos direitos humanos, que, tal como os adjetivos dão a entender, buscam o ponto de convergência ou confluência entre as duas correntes mencionadas.

Entre os expoentes de tal vertente, patrocinando uma nova e necessária perspectiva dos direitos humanos frente a um contexto novo e diverso daquele em que a Declaração Universal teria sido adotada, destaca-se Flores (2002), o qual advoga um “universalismo de confluência”, ou seja, como ponto de chegada, e não como ponto de partida. Sobre o assunto, ele esclarece:

[...] nossa visão complexa dos direitos aposta por uma racionalidade de resistência. Uma racionalidade

lidade que não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. O que negamos é considerar o universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros. Ao universal há de se chegar – universalismo de chegada ou de confluência – depois (não antes) de um processo conflitivo, discursivo de diálogo ou de confrontação no qual cheguem a romper-se os prejuízos e as linhas paralelas. Falamos do entrecruzamento, e não de uma mera superposição de propostas (Flores, 2002, p. 21).

O universalismo que tal autor propugna não se interpõe à existência e à convivência; pelo contrário, descobre-se no transcorrer da convivência interpessoal e intercultural, de maneira que o universalismo não se impõe e a diferença não se inibe.

Consoante Flores (2009), os direitos humanos são um tema de alta complexidade (ele fala das complexidades cultural, empírica, jurídica, científica, filosófica, política e econômica), os quais, como tal, precisam ser pensados por intermédio de três níveis: “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”.

Primeiro, o que são direitos humanos? Basicamente, segundo Flores (2009), eles são processos, uma convenção cultural e ainda dinâmicas sociais. Aliás, dizem respeito a bens (materiais e imateriais) exigíveis para se viver com dignidade, esta entendida como um fim material. Segundo, por que essa convenção chamada de direitos humanos foi construída ou por que se começou a lutar por eles? Para Flores (2009), simplesmente porque foram considerados injustos e desiguais os processos de divisão do fazer humano. Terceiro, qual é o objetivo fundamental das lutas pelos direitos humanos? Consoante Flores (2009), não é outro senão poder viver com dignidade.

À luz do pensamento convergente de direitos humanos, o conteúdo básico dos direitos humanos seria o conjunto de lutas pela dignidade, e não o direito a ter direitos. Compreendendo o que são direitos humanos, compete ainda tecer algumas considerações sobre a praxe de classificar tais direitos.

Costumeiramente, os direitos humanos são divididos em “gerações” (terminologia promovida por Karel Vasak) ou “dimensões” (termo utilizado por Ingo Wolfgang Sarlet), com fundamento no percurso histórico que inspirou sua criação, havendo quem afirme a existência de uma sexta dimensão, tal como Fachin e Silva (2012).

Pode-se dizer, no entanto, que as gerações ou dimensões de direitos humanos, em relação às quais há certo consenso, são três: 1) direitos civis e políticos (denominados também de direitos de liberdade), a exemplo do direito à vida, que são produto do pensamento liberal-burguês do século XVIII; 2) direitos econômicos, sociais e culturais (chamados ainda de direitos de igualdade), como o direito à educação, que surgiram no início do século XX, como resultado da transição do Estado Liberal para o Estado Social; e 3) direitos de fraternidade, como o direito ao desenvolvimento, que emanaram do contexto pós-Segunda Guerra.

Não obstante a tradicional consideração dos tipos de direitos humanos de forma isolada, adotando uma concepção pluri-dimensional ou poliédrica dos direitos humanos, compreende-se que esses direitos não devem ser separados, de maneira estrita, em compartimentos (1ª geração, 2ª geração ou 3ª geração), devendo estes ser entendidos em sentido relativo, haja vista as múltiplas relações existentes entre as gerações de direitos humanos (Valadés, 2009). Basta tomar o exemplo dos direitos civis e políticos, os quais, sendo tidos, tradicionalmente, como direitos que exigem um não fazer por parte do Estado, muitas vezes, requerem uma ação estatal, por exemplo, no tocante ao direito de voto, demandando gastos com o aparato eleitoral.

Enfocando os direitos econômicos, sociais e culturais (ou simplesmente os direitos sociais), pode-se dizer que eles, além de outorgarem aos indivíduos direitos a prestações sociais por parte do Estado (como o direito à educação), abrangem liberdades sociais (a exemplo do direito de greve), cuidando do elemento social da cidadania (Borges, 2008).

Como tal, esses direitos são acionáveis, exigíveis e demandam observância. Além disso, exigem não apenas prestações positivas como negativas, em contraposição à visão tradicional e simplista que os limita às primeiras, pois, para garantir o direito à educação, por exemplo, não bastam ações (construir escolas, contratar professores etc.), mas são igualmente necessárias omissões (respeitar a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, entre outros).

Entre os direitos que integram essa categoria, merece relevo o direito à educação, por ser um direito social de cidadania genuíno (Marshall, 1967), o qual, ao formar cidadãos, se reveste de instrumento de consecução de outros direitos humanos. Decerto, a educação é tida, por um lado, como um direito humano; mas, por outro, como um instrumento de formação em direitos humanos (Borges, 2015a).

Estando amplamente afirmada nos planos internacional e interno, vê-se a educação como direito humano e como direito fundamental. Porém, é preciso considerar que coexistem três concepções de educação, de modo que ela não é vista apenas como direito (fundamental), mas também como bem público e como serviço comercializável (Borges, 2018).

Conceber a educação como bem público implica estabelecer uma interseção entre as concepções de educação como direito fundamental (mais universal) e como serviço comercializável (mais restritiva), integrando-a justamente num espaço localizado entre ambas (Borges, 2009). Por sua vez, assumir a noção de educação como serviço comercializável, clara manifestação da lógica do ca-

pital na fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado (Rocha Júnior, 2013), em que tudo acaba se transformando em mercadoria (Rocha Júnior, 2015), significa contrapor-se à ideia de educação como direito, sustentando-a como mercadoria, resultado de um profundo processo de mercantilização.

Sendo a realidade permeada por essas concepções, vislumbra-se que a educação, conquanto esteja reconhecida como direito dos seres humanos na normativa internacional e nacional, carece de efetividade no interior de diversos países. Tal fato pode ser constatado em situações que vão desde uma educação pública desprovida de qualidade à falta de acesso ao basilar direito de ser educado. A problemática é tamanha que, sem pormenorizar outros dados, em 2022, o Brasil tinha 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 5,6% (IBGE, 2022).

Sendo assim, por sua condição de direito humano e fundamental, é crucial exigir dos Estados e da sociedade (incluindo todos os seus cidadãos) que implementem medidas para garantir a educação.

Consistindo em um processo, sabe-se que a educação pode ser empreendida tanto dentro das escolas (educação formal) quanto fora delas (educação não formal e informal). Como explica Gohn (2006), ela pode ser desenvolvida no ambiente escolar, com conteúdos demarcados, como é o caso da educação formal; ser aprendida “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos, na hipótese da educação não formal; e/ou ser adquirida durante o processo de socialização na família, no bairro, etc., sendo carregada de valores e culturas próprios, em se tratando da educação informal.

Sabidamente, a educação comporta uma enormidade de conteúdos e metodologias, assumindo objetivos variados, sendo que, tratando-se dos objetivos constitucionais da educação (Trindade,

2017), nos termos do art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), ela visa precipuamente ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando que a educação tem como tarefa fundamental promover valores compatíveis com uma sociedade pautada nos direitos humanos e na paz entre os Estados, como já realçara a DUDH (Borges, 2015a), entre os conteúdos que pode desenvolver, estão os direitos humanos; e entre seus fins, está o de formar cidadãos para respeitarem, protegerem e promoverem os declarados direitos da espécie humana.

Com tal intuito, constrói-se e se passa a sustentar, na teoria e na prática, uma educação específica em direitos humanos, chamada de educação em direitos humanos (EDH), a qual, basicamente, constitui uma prática voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos (Borges, 2008). Trata-se de um direito humano previsto em instrumentos normativos variados, pertencentes aos três sistemas de proteção (global, regional e local), que delineiam seu conceito, seus objetivos, seus princípios, entre outros; e, ainda, de um instrumento de efetivação de direitos humanos, que, para alcance desse propósito, requer práticas educacionais voltadas à formação dos indivíduos em tais direitos.

Importa ressaltar que, conforme enfatizam Gonzalez e Borges (2021), a EDH poderá (e pode) ser conceituada de modos diversos a depender da(s) teoria(s) de direitos humanos perseguida(s), o que quer dizer que a concepção de EDH consoante as teorias universalistas não é a mesma à luz das teorias relativistas ou das teorias convergentes ou confluentes.

Em síntese, sob a égide de um pensamento universalista, que considera os direitos humanos como direitos universais, pertencentes a todos em razão da condição de Homem:

[...] a EDH deverá ser desenvolvida da mesma maneira, isto é, ser universal, igual para todos, independentemente do sexo, da religião etc., e mesmo do espaço e do tempo em que a prática educativa é exercida. Seja exercida no Brasil ou em Israel, por exemplo, ela deverá ser a mesma, guiada pelos mesmos princípios (Gonzalez; Borges, 2021, p. 178).

À luz desse pensamento, a EDH, tida como necessária para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos ou promover a sua universalidade, constitui um processo de formação em direitos (valores) universais do Homem, desenvolvido com todas as pessoas de forma igualitária no espaço e no tempo (Gonzalez; Borges, 2021).

Por outro lado, uma EDH sob o ideário relativista, que sustenta o pluralismo em detrimento do valor intrínseco do Homem e concebe os direitos humanos de acordo com as especificidades histórico-sociais de cada grupo:

[...] deverá levar em consideração o pluralismo cultural, as identidades culturais e os contextos histórico-sociais. Assim, será tida como um processo formativo contextualizado, o qual observa esses aspectos, bem como a variabilidade de conceitos acerca dos direitos humanos, e ainda toma o respeito à diversidade como conhecimento fulcral a ser objeto do ensino-aprendizagem desses direitos, em detrimento da sua pretensa universalidade (Gonzalez; Borges, 2021, p. 178-179).

Basicamente, ainda segundo essas autoras, sob a égide das teorias relativistas dos direitos humanos, a EDH constitui um processo formativo contextualizado e específico, que observa as identidades culturais e a variabilidade de definições de direitos humanos de acordo com o fator cultural.

Já sob uma visão confluyente dos direitos humanos, que busca o ponto de equilíbrio entre as teorias universalistas e relativistas, tomando o universalismo como ponto de chegada, especialmente a partir da posição teórica de Flores (2009), a educação em direitos humanos pode ser pensada a partir de três níveis – “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”.

Perseguindo essa perspectiva, a EDH deve considerar a universalidade de algumas garantias, mas também respeitar o diferente. Como dizem Gonzalez e Borges (2021, p. 180):

[...] a EDH consiste numa prática educativa que reconhece e trabalha a complexidade dos direitos humanos, através do “diamante ético” (Flores, 2009), por exemplo, e entrecruza as visões universalistas e relativistas acerca dos mesmos, propondo mesclas e inter-relações culturais.

Ainda de acordo com tais autoras, sob a égide dessas teorias convergentes de direitos humanos, a EDH seria um processo educativo que atenta para o contexto multicultural e a complexidade dos direitos humanos, ofertando uma proposta de mesclas, contrapostas às superposições que o universalismo e o relativismo impõem.

Feito esse esclarecimento de cunho conceitual, é imprescindível ressaltar que a educação em direitos humanos, conforme explicitado no Plano de Ação para a Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), almeja não apenas fornecer conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos que os protegem, mas também transmitir habilidades necessárias para promover, defender e aplicar tais direitos na vida cotidiana. Ela tenciona ainda promover atitudes e comportamentos necessários à defesa desses direitos, exigindo que o que é ensinado e o modo como é ensinado reflitam os valores

dos direitos humanos (UNESCO, 2006). Logo, abrangendo conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, comportamentos e ações, como consta no art. 4º desse documento, a EDH acaba demandando práticas que ultrapassam a mera aquisição e repetição de conhecimentos sem contextualização histórica.

Pensando na formulação de políticas para a educação em direitos humanos no sistema escolar, vê-se que algumas medidas precisam ser adotadas, como a de incluir a EDH no currículo. Isso pode ser concretizado, por exemplo, com o ato de preparar um currículo nacional especificamente para a EDH e com a realização de tornar o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos um componente explícito, em especial da educação para a cidadania (UNESCO, 2006).

Por conseguinte, exige-se que a EDH seja incluída em todos os aspectos do currículo, podendo a inserção dos conhecimentos atinentes a ela na organização dos currículos da educação básica e da educação superior ocorrer pela transversalidade, isto é, por intermédio de temas relativos aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma disciplina existente; ou mesmo de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012a). Outrossim, entre as ações programáticas para uma EDH, é enfatizada a de fomentar a inclusão, no currículo escolar, de várias temáticas, como as relativas a gênero, raça, pessoas com deficiência, dentre outras (Brasil, 2007).

Além do que fora exposto, é necessário ter em mente que fazer referência à educação em direitos humanos importa, ainda, atentar para sua íntima relação com a cidadania, isso porque, além de ser um direito de cidadania, como afirmam Trindade (2017) e outros, a EDH visa promover a cultura de direitos humanos, a qual, por sua vez, viabiliza a consolidação da cidadania. Com isso, afirma-se que, sem EDH, não se consegue (ou dificilmente se conse-

guirá) exercer a cidadania (plena); e que, em razão disso, a tarefa de implementar os direitos humanos por meio da educação é dever de todos (Mazzuoli, 2017).

Promover a cultura e a educação em direitos humanos implica construir novas possibilidades históricas para a construção de um projeto de mundo diferente, bem como transformar as subjetividades mediante a predisposição para a mudança na direção da fraternidade (Silveira, 2006), o que ganha especial sentido e importância frente à lógica desumanizadora do capital, que promove a exploração, a opressão, a dominação e a alienação dos indivíduos.

Como observa Mészáros (2019), as determinações gerais do sistema do capital afetam profundamente cada âmbito particular, com influência também na educação, considerada aqui em sentido amplo, abrangendo não apenas as instituições educacionais formais. Sob essa lógica, vê-se que a educação tornou-se verdadeiro instrumento da sociedade capitalista, utilizado para sua manutenção, e que, conseqüentemente, a educação formal assumiu como uma de suas funções primordiais a de produzir tanto consenso quanto for capaz, justamente para manter o *status quo*.

À vista disso, visando a uma ordem social (e educacional) qualitativamente diferente, entende-se que é necessária uma radical mudança estrutural, a qual leve os seres humanos para além do capital; aliás, uma mudança educacional radical (Mészáros, 2019). Reivindica-se mesmo, com base em Mészáros (2019), uma educação para além do capital, no sentido de que vá para além dos limites do capital e cumpra a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Essa educação deve ser continuada e abranger todos os anos da vida dos indivíduos, bem como contribuir para a automudança consciente destes.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que é necessário promover uma ação cultural para a libertação (Freire, 2011),

que, caracterizando-se pelo diálogo e sendo problematizante (problematizando a realidade), venha a combater a ação cultural para a domesticação/dominação, enfraquecedora das consciências e não problematizante, e possibilitar a compreensão crítica da realidade pelos sujeitos (seres conscientes).

Situando os seres humanos no centro desse processo de mudança/transformação do mundo, aspira-se à humanização em detrimento da desumanização definidora do sistema atual, pois, conforme esclarece Freire (2011), a primeira visa à radical transformação do mundo opressor, e não, como a última, à preservação do *status quo*. E como caminho para um mundo diferente, uma mudança para além do capital, na direção da fraternidade e da humanização, apontam o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Constitucional para a educação em direitos humanos.

Em se tratando de um direito, torna-se extremamente necessário promover a EDH, cabendo, para tanto, começar pela formação das crianças e dos adolescentes, pessoas em processo de desenvolvimento e sujeitos de direitos humanos, como reconhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Pensando o processo de socialização numa cultura de valorização dos direitos humanos, um lugar certamente merece realce: a escola. Sabe-se que ela constitui um aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1980), que funciona, na prática, essencialmente, de acordo com a ideologia da classe dominante. Como tal, constata-se que ela é conservadora, um dos fatores mais eficazes de conservação social (Bourdieu, 2007), e contribui para perpetuar as desigualdades. Porém, no contexto atual, a escola se destaca pela hibridização, isto é, por uma mescla de aspectos específicos do mercado e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos (Laval, 2019). Não obstante a escola republicana passe por uma crise crônica e a escola neolibe-

ral constitua uma tendência consoante a qual a escola vem sendo vista, existe, ainda, uma escola híbrida.

Embora a escola represente cada vez mais uma empresa e sirva, muitas vezes, de instrumento de manutenção do *status quo*, como ela funciona pela ideologia, ela pode e deve representar algo diferente. Para tanto, basta revestir-se de outra ideologia, mais adequadamente da ideologia da escola libertadora.

Entende-se, portanto, que a escola deve atuar na formação do pensamento crítico, educar para a diversidade, contribuir para libertar o sujeito dos grilhões, incentivando-o a usar sua criatividade, tudo com vistas à sua transformação e, conseqüentemente, à transformação da realidade que o circunda, pois a educação transforma/deve transformar. Compreende-se ainda que a educação escolar deve ser voltada para a construção da cidadania e o respeito aos direitos humanos, implicando não só educação para a cidadania como cidadania na educação (Lima, 2013). Vê-se assim a escola como um espaço social privilegiado de vivência e prática de direitos humanos, como reconhecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em que é possível adquirir, desde a infância, conhecimentos, atitudes e valores em favor de tais direitos.

Entende-se que a instituição escolar desempenha papel fundamental na construção e na consolidação das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais, razão pela qual se interpreta como coerente e urgente proclamar que os direitos do Homem já devem ser aprendidos (e ensinados) na escola como objetivos da educação (Häberle, 2009).

Em se falando de escola e se pensando no processo de educar em direitos humanos, não há como não se reportar ao professor, visto como agente formador e multiplicador de práticas de socialização em direitos humanos (Borges, 2008), o qual deve estar (e ser) preparado para executar tal papel. Como todo e qualquer pro-

fissional, entende-se que os educadores também devem ser educados (Mészáros, 2019), sendo que, para eles educarem em direitos humanos, seguramente, antes, eles precisam ser formados (tanto na formação inicial quanto na formação continuada) em tais direitos, a partir de práticas que os qualifiquem a atuar de modo efetivamente transformador na escola para o respeito, a proteção e a promoção dos direitos do Homem.

Trata-se de formar os docentes em direitos humanos e fundamentais, reconhecendo que o trabalho do professor é uma atividade intencionalmente humanizadora, até mesmo porque a humanização corresponde ao papel social essencial da educação (Souza; Juliasz, 2020). Não se considera o professor como simples integrante e mantenedor do sistema de capital, que, como produto da alienação (docente), deveria perseguir uma concepção pedagógica capitalista.

A formação que se sustenta deve se dar resguardando a indissociabilidade entre forma e conteúdo, haja vista que ambos os aspectos caracterizam o ato docente. Logo, deve-se observar, de forma concomitante, os dois modelos de formação de professores existentes, referidos por Saviani (2009): o modelo pedagógico-didático (que prioriza a forma) e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (que prioriza o conteúdo).

Ademais, conquanto possa ser promovida em outros foros e por outras entidades, tal formação deve se realizar, sobretudo, na universidade, entendida como instituição social que visa à criação e à transmissão de conhecimentos, e não como organização social voltada para a prestação de serviços definidos pela lógica de mercado (Borges, 2008, 2018). E reverbera nas escolas, *locus* onde o citado agente transformador atua após licenciado, considerando-se o vínculo entre a educação superior e a educação básica, esta última tida como o nível em que a pessoa adquire (ao menos, deveria adquirir) condições de exercer plenamente a cidadania. Eis

que o docente se forma e forma, aliás, como dizem Souza e Juliasz (2020, p. 28), “[...] se faz fazendo [...]”.

Por essas razões, visando à consolidação da educação em direitos humanos, vê-se que o primeiro desafio que se deve enfrentar é a formação de professores da educação básica, mais precisamente seu preparo para formarem cidadãos que atuem na defesa dos direitos humanos, desde e durante os primeiros anos da educação escolar. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente [...]” (Saviani, 2009, p. 153), condições estas que, muitas vezes, inviabilizam o trabalho docente, inclusive no tocante à EDH, a começar pelas violações dos direitos humanos desses sujeitos.

Sabidamente, vive-se em um contexto no qual persistem graves e maciças violações de direitos humanos (Trindade, 2000) e em que é preciso salvar tais direitos (Alves, 2018). Levando em conta o contexto presente, bem como que o ensino e a aprendizagem dos direitos do Homem tendem a propiciar o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos e dos direitos fundamentais por parte dos indivíduos, elege-se como tema a ser desenvolvido neste livro a educação em direitos humanos e a formação de professores em tais direitos.

Considera-se que a constituição de uma cultura de direitos humanos e de uma cultura de direitos fundamentais² demanda uma prática educativa e formativa pautada no ensino e na aprendizagem desses direitos, cujos princípios e diretrizes são estabelecidos,

.....
2. Embora uma não anule a outra, pelo contrário, se trate de culturas complementares, que se retroalimentam, com base na clássica distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, usa-se a expressão “cultura de direitos humanos” para focalizar a cultura atinente aos direitos reconhecidos no plano internacional, enquanto que se emprega a expressão “cultura de direitos fundamentais” para enfatizar a cultura relativa aos direitos reconhecidos em nível nacional.

inicialmente, nos instrumentos normativos. Dessa forma, estuda-se especificamente a educação em direitos humanos e a formação de docentes da educação básica para seu ensino na normativa nacional, com relevo não só para os mais importantes instrumentos normativos pertencentes ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos que fazem alusão à educação em direitos humanos e/ou à formação de docentes para seu ensino, como também para os principais documentos normativos que delineiam, no âmbito interno, a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos fundamentais.

Tendo em vista esse objeto de estudo, objetiva-se, portanto, analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos do Brasil, contribuindo (ou não) para a edificação da cultura de direitos fundamentais.

Para tanto, ao considerar a relação entre Direito e Educação, promove-se uma pesquisa interdisciplinar, a qual será desenvolvida a partir de uma discussão teórico-normativa com vistas à concretização da análise de como a EDH e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nas normas brasileiras. Ainda, emprega-se a técnica de pesquisa da documentação indireta, realizando-se, fundamentalmente, uma pesquisa documental.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO SISTEMA BRASILEIRO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM

Neste capítulo, são apresentados os documentos normativos pertencentes ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos, que expressa ou implicitamente fazem alusão à educação em direitos humanos e/ou à formação docente em tais direitos. Mais exatamente, discorre-se sobre a política nacional de direitos humanos, enfocando-se duas normas do sistema nacional de proteção a tais direitos, quais sejam, a Constituição Brasileira de 1988 e o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

Sobre a Política Nacional de Direitos Humanos e a atuação do Estado brasileiro em prol da defesa e da promoção de tais direitos, convém perceber que a evolução nas posições do Brasil não tem sido linear ao longo do tempo, razão pela qual, além de avanços, verificam-se também retrocessos.

Sem almejar discorrer detalhadamente sobre o assunto, enfocam-se três relevantes momentos no século XX: os anos 1940, o período do regime militar e o contexto pós-ditadura.

Resumidamente, pode-se dizer que, a partir de fins dos anos 1940, o Brasil se manifestou a favor da proteção dos direitos humanos, participando ativamente da fase de elaboração dos principais instrumentos internacionais de proteção e sendo favorável à sua adoção, tal como no caso dos dois pactos de direitos humanos da ONU. Todavia, durante o regime ditatorial, em especial, a partir dos anos 1970, o país recuou (Trindade, 2000), passando a adotar posições mais defensivas nos foros internacionais e não indo além da assinatura (aceite precário e provisório, que difere da ratificação) de tratados internacionais de direitos humanos.

Deveras, apenas após a redemocratização do país, tais tratados foram ratificados pelo Estado brasileiro, e tão só a partir desse momento se percebe que a proteção dos direitos humanos passou a ser uma meta do governo brasileiro, institucionalizando o tema como política oficial do Brasil (Mazzuoli, 2017). Como afirma Piovesan (2010), é com a democratização que os direitos humanos passam a ser uma agenda do Estado.

Pode-se falar que houve uma mudança na política brasileira de direitos humanos desde esse último marco histórico, com a consolidação das liberdades (e dos direitos) fundamentais e das instituições democráticas (Alves, 2015). E somente com a redemocratização do Estado e com a proclamação da Constituição de 1988 é que se tem buscado implementar uma política proativa de direitos humanos (Mazzuoli, 2017).

À vista disso, pensando as ações do Estado brasileiro no pós-ditadura, sobressaem-se as iniciativas adotadas a partir de 1989, durante o processo preparatório da Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 e sua realização, particularmente a participação do Brasil na presidência do Comitê de Redação dessa Conferência, na pessoa do Embaixador Gilberto Sabóia. A título de exemplo, com base em Alves ([2000]), faz-se referência ao fato

de que o citado embaixador acabou resolvendo um impasse sobre a abertura total da Conferência às entidades da sociedade civil, dividindo as sessões do Comitê em sessões informais (sem a presença de observadores) e formais (abertas às ONGs).

Certamente, o Brasil participou da ampliação da temática dos direitos humanos no âmbito da ONU e houve avanços em sua postura nos últimos anos, embora não tenha havido um progresso linear na matéria e exista, não só no final do século passado como ainda hoje, um longo caminho a percorrer (Trindade, 2000) na luta em defesa dos direitos humanos. Durante essa jornada, alguns “pilares” foram construídos, tal qual a normativa que fundamenta a proteção dos direitos do Homem.

Feitas essas considerações iniciais, passa-se justamente a focalizar as normas brasileiras, detalhando-se os dois instrumentos jurídicos acima referidos, pertencentes ao Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos, no caso, a Constituição Federal de 1988 e o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos.

A educação na Constituição Brasileira de 1988

De início, é preciso frisar que, embora não haja norma expressa no texto constitucional pátrio qualificando-o como tal, o Estado brasileiro constitui um Estado Social e Democrático de Direito (Sarlet, 2015), porquanto prevê uma grande quantidade de direitos fundamentais sociais, isto é, direitos de segunda geração, que assumem a forma de imposições ao poder público (Arnesen, 2010). Por certo, como esclarece Sarlet (2015, p. 63), “no âmbito de um Estado Social de Direito [...] os direitos fundamentais sociais constituem exigência inarredável [...]”, de maneira que a esse Estado compete não apenas conceder os direitos sociais básicos, como também os garantir.

Nessa esteira de pensamento, com base em Bonavides (2011), é plausível declarar que, num Estado Social, as Constituições se transformam num pacto de garantia social, num seguro com o qual o Estado administra a Sociedade, não sendo diferente no Estado brasileiro. Neste, a atual Constituição consiste, mesmo, em uma Constituição do Estado Social, significando esta, na democracia:

[...] a Constituição do conflito, dos conteúdos dinâmicos, do pluralismo, da tensão sempre renovada entre a igualdade e a liberdade; [...] a Constituição dos direitos sociais básicos, das normas programáticas [...] (Bonavides, 2011, p. 380-381).

Nesse Estado (social), clama-se sobretudo pela proteção dos direitos sociais, requerendo-se, portanto, prestações do Estado desde a Carta Política.

Entre tais direitos, focaliza-se o direito à educação, objeto de reflexões neste livro, que, ressalte-se, “não escapa das lentes” de uma concepção pluridimensional dos direitos fundamentais, tanto que se pode afirmar tratar-se de direito que envolve uma pluralidade de dimensões, que transitam entre a esfera individual e a esfera pública; um direito, por isso, tido como peculiar (Arnesen, 2010). Cuida-se de direito cuja dimensão social costuma prevalecer, tal qual se verifica na Constituição de 1988, traduzindo uma imposição de ação ao Estado, mas que é também individual, na medida em que requer, para sua satisfação, uma abstenção estatal (por exemplo, para garantir a liberdade de ensino); e também coletivo, por compor a noção de bem comum e enriquecer toda a sociedade (daí decorre, entre outras, a obrigação de exercer esse direito, de educar-se).

Faz-se referência a um direito humano (previsto na normativa internacional), assim como a um direito fundamental (reconhecido nas normas internas), que deve, certamente, ser analisado sob

essa perspectiva pluridimensional, seja num ou noutro âmbito, até porque quando uma ou outra dimensão se sobressai, alternam-se os titulares e os sujeitos passivos, bem como se delineiam conteúdos diversos para ele. Cabe, neste momento, examinar o direito à educação na chamada “Constituição cidadã”, devido à proteção que dispensa aos direitos e às garantias fundamentais (Araujo; Andreiuolo, 1999), a qual o formata e define seu modo de exercício no Estado brasileiro.

Antes de proceder à essa análise, no entanto, vê-se como indispensável delinear o direito à educação de modo geral/genérico, trazendo à tona sua natureza e as obrigações que impõe aos Estados, entre outros aspectos fundamentais.

De logo, importa mencionar que o direito à educação foi consagrado como um direito do Homem, em texto constitucional de um Estado, apenas na última década do século XVIII (Ferreira; Mota, 2020). Daí por diante, as Constituições passaram a destinar um espaço para ele, fosse algum título, capítulo, artigo ou parágrafo. Tal assertiva pode ser corroborada pelos textos constitucionais brasileiros, os quais, sem exceção, trataram, em menor ou maior grau, desse direito.

Apenas a título de informação, convém referir que a Constituição de 1824 disciplinou a temática no artigo 179, XXXII e XXXIII; a Constituição de 1891, nos artigos 35 e 72; a Constituição de 1934, no artigo 5º, XIV, e do artigo 148 ao 158; a Constituição de 1937, nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e do artigo 128 ao 134; a Constituição de 1946, no artigo 5º, XV, “d”, e do artigo 166 ao 175; a Constituição de 1967, no artigo 8º, XVII, “q”, e do artigo 168 ao 172; e a Constituição de 1988, hoje vigente no Brasil, especificamente, do artigo 205 ao 214.

Dito isso, faz-se pertinente consignar que enquanto as Constituições de 1824 e de 1891 trataram da educação de forma incipiente, em artigos isolados e sem reconhecê-lo expressamente

como direito, a Constituição de 1934 e as que a sucederam (exceto a outorgada Constituição de 1937) reservaram um título, capítulo ou seção para versar sobre o assunto. A Constituição de 1934 trata da educação no capítulo II do Título V, intitulado “Da Educação e da Cultura”; a Constituição de 1946, no capítulo II do Título VI, também denominado “Da Educação e da Cultura”; a Constituição de 1967, no título IV, designado “Da Família, da Educação e da Cultura”; e a Constituição de 1988, na seção I do capítulo III do Título VIII, nominada “Da Educação”, reconhecendo explicitamente a educação como direito (de todos).

Na verdade, a concepção de educação como direito humano alcançou centralidade no contexto posterior à Segunda Grande Guerra (Borges, 2015a), em nível tanto internacional como nacional. Porém, no que concerne ao sistema jurídico interno, deve-se destacar que a Constituição de 1988 foi a que mais procurou inovar tecnicamente em matéria de proteção aos direitos fundamentais, como afirma Bonavides (2011), tendo alargado consideravelmente o campo dos direitos e garantias fundamentais anteriormente protegidos, dentre os quais, seguramente, o direito à educação.

De pronto, é preciso realçar que o direito à educação é um direito complexo, desde sua titularidade (o seu titular não é só o educando como também sua família e mesmo a sociedade), implicando tal complexidade “[...] na mobilização do Estado, família, sociedade e dos próprios educandos, em atuação conjunta que possibilite efetivamente o acesso à escola [...]” (Trindade, 2017, p. 44), com mais acerto, que promova o acesso a uma educação de qualidade.

Tamanha é a sua relevância que a educação e o próprio direito à educação possuem natureza pública por excelência (Arnesen, 2010), decorrendo essa natureza da influência da educação na formação e no comportamento das pessoas, como assinala Trindade (2017), ao orientar-se para além de uma formação individual e

dizer respeito a um direito de cidadania ligado ao direito ao desenvolvimento e ao regime democrático.

Eis que o direito à educação impõe ao Estado algumas obrigações, quais sejam, de acordo com Arnesen (2010), de respeito (significa não violá-lo), de proteção (significa impedir que o violem) e de satisfação (significa adotar medidas para efetivá-lo, sendo seu primeiro compromisso o de promover a democratização da educação, que, segundo Ferreira e Mota (2020), implica garantir o direito de todos a ela; e, conforme Pessoa (2011), não se restringe ao acesso à instituição educativa, mas inclui a permanência no processo educativo.

Feitas essas ponderações, passa-se à descrição da educação na Constituição Federal de 1988, ressaltando-se, de logo, que ela está prevista em muitos artigos do texto constitucional, formando um complexo de princípios e regras alcunhado “Constituição da Educação” por Jorge Miranda (Trindade, 2017).

Com efeito, na vigente Constituição, a educação é tratada não apenas em seção própria, quer dizer, na Seção I (“Da Educação”) do capítulo III (“Da Educação, da Cultura e do Desporto”) do Título VIII (“Da Ordem Social”), mas também em vários outros dispositivos esparsos, desde o que a prevê como direito fundamental social (artigo 6º) a outros, notadamente, os artigos que dizem respeito à distribuição de competências, por exemplo, o art. 22, XXIV, no qual se estabelece a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Sobre o direito à educação como direito social em conformidade com o artigo 6º, no qual são elencados como direitos sociais “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, [2023a], p. 6), deve-se sublinhar que, da forma como está disposto (em primeiro lugar), o referido direito tem primazia em

relação aos outros direitos sociais (Borges, 2008). Ademais, ao ser definido como tal, integrando estes:

[...] a Constituição Federal de 1988 determina que o Estado proceda ao aparelhamento suficiente para fornecer serviços educacionais a todos; que amplie, continuamente, as condições para que todos exerçam igualmente o direito; e que todas as normas relacionadas à atividade educacional sejam interpretadas segundo aquela declaração [a de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família] (Arnesen, 2010, p. 70).

Deveras, cuida-se de direito que requer do Estado, preponderantemente, obrigações de ação, tais como construção de escolas e realização de concursos públicos de provas e títulos para ingresso dos profissionais da educação escolar.

Com essas considerações iniciais, pode-se partir para o exame das disposições específicas acerca da educação, contidas na seção I do capítulo III do Título VIII da CF/88. Antes, porém, diante da aproximação entre o direito à educação e o direito à cultura, expressa inclusive na denominação do Capítulo III, é necessário pontuar que, embora concatenados, eles traduzem direitos diferentes, sendo a educação mais afeita ao processo de aquisição e de transmissão de conhecimentos e valores, por meio da escola e outros meios formativos (Ferreira; Mota, 2020).

A educação, dessa forma, constitui “direito de todos” e “dever do Estado e da família”, e deve, ainda, ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, tendo como objetivos “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme dispõe o artigo 205 da CF/88.

Destaque-se que se trata de direito de titularidade de todos, sem qualquer distinção, reconhecidamente universal. Todavia,

não é apenas um direito, é também um dever. Na Constituição, frisa-se o dever do Estado e da família, mas vale advertir que, devido à pluralidade de suas dimensões, a educação não deixa de ser um dever do indivíduo e da sociedade, tanto que o sujeito assume o compromisso de se educar; e a comunidade, o dever de trabalhar nesse sentido, em prol da promoção da educação a todos os cidadãos.

Além do mais, a educação almeja não só preparar o indivíduo para o trabalho, como poderia se esperar como decorrência do capitalismo, mas também observa o aspecto humano e o caráter social. Em síntese, ela se destina a formar pessoas, cidadãos e trabalhadores. E, assim sendo, o dever de prestar o serviço educacional está associado a esses objetivos constitucionais estabelecidos para a educação (Trindade, 2017).

Além dos objetivos mencionados, a prestação educacional (especificamente da educação escolar) deve atender a determinados princípios, descritos no art. 206 da CF/88. São eles: 1) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; 2) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; 3) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 4) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 5) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; 6) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; 7) garantia do padrão de qualidade; 8) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos de lei federal; e 9) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Consoante o primeiro princípio, previsto no inciso I do artigo 206, deve-se garantir não apenas o acesso à escola, assim como a permanência nela, tratando-se, assim, do princípio da universalidade.

zação do ensino, pois a determinação constitucional é no sentido de que “todos”, sem exceção, tenham iguais condições para acesso e permanência na escola (Lima, 2013).

Já o segundo princípio, estabelecido no inciso II do referido artigo, exprime o direito à educação em sua dimensão de liberdade individual, ao sustentar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, requerendo, por outro ângulo, a abstenção do Estado para sua efetivação.

O terceiro princípio, consignado no inciso III do mesmo artigo, ao resguardar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, visa proteger todas as opiniões, inclusive, e talvez principalmente, as das minorias, assim como combater a discriminação. Além disso, admite que o ensino seja desenvolvido também pela iniciativa privada, o que significa que todas as esferas da sociedade (pública e privada) se ocupam da educação.

O quarto princípio, preceituado no inciso IV do artigo em questão, deixa claro que todo o ensino público deve ser gratuito (Lima, 2013), haja vista que não faz nenhuma ressalva quanto a qualquer nível escolar.

O quinto princípio, exposto no inciso V do artigo em comento, ressalta a valorização dos profissionais da educação escolar, requerendo que o provimento nos cargos relacionados (por exemplo, no de professor da rede municipal, estadual ou federal) se dê por meio de concurso público de provas e títulos.

O sexto princípio, delineado no inciso VI do art. 206, realça a gestão democrática do ensino público, o que quer dizer que todos (alunos, pais, professores, comunidade, etc.) estão envolvidos com a educação pública.

O sétimo princípio, constante no inciso VII do citado artigo, ao apregoar a garantia de padrão de qualidade do ensino, acaba sinalizando que não basta assegurar o acesso a este, fazendo-se necessário também garantir sua qualidade. Eis que a educação

não está restrita ao acesso e que a previsão é, sim, de educação de qualidade (Trindade, 2017).

O oitavo princípio, assente no inciso VIII do artigo sob análise, trata do piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Por último, no inciso IX do art. 206, está o princípio da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído pela Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020, o qual reforça o caráter permanente da educação e sua titularidade por todos, independentemente de qualquer condição, como idade. Sobre o assunto, é preciso fazer referência ao artigo 25 do Estatuto do Idoso, que tratou da educação ao longo da vida antes do texto constitucional, determinando que as instituições de educação superior ofertem às pessoas idosas cursos e programas de extensão nesta perspectiva.

O artigo 207 da CF/88, por sua vez, trata das universidades, realçando que elas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e ainda que obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já no artigo 208 da CF/88, esmiúça-se o conteúdo do dever do Estado com a educação, determinando que ele será efetivado mediante algumas garantias.

A princípio, no inciso I desse artigo, há previsão de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tal dispositivo foi alterado por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e inova ao estabelecer a obrigatoriedade de todo o ensino básico (Lima, 2013) – este compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio –, haja vista que antes assegurava a obrigatoriedade apenas do ensino fundamental.

Na sequência, estabelecem-se as garantias de progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II do art. 208); atendimento educacional especializado “a pessoas com deficiência”³, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III do art. 208); educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco anos de idade (inciso IV do art. 208); acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (inciso V do art. 208); oferta de ensino noturno regular (inciso VI do art. 208); e atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII do art. 208).

Além do mais, no §1º do artigo 208 da CF/88, revela-se a natureza jurídica do direito à educação, ao se estabelecer que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, [2023a], p. 96). Com efeito, a educação constitui direito subjetivo tutelado pelo Estado (Borges, 2009), oponível contra este, responsável pela prestação do serviço educacional, mas também contra a família, em caso de omissão de conduta necessária ao exercício do direito (Trindade, 2017). Ainda, deve-se frisar que:

[...] a utilização pelo constituinte da expressão *direito público subjetivo* não pode ter tido outra finalidade senão a de deixar evidente aos intérpretes da Constituição Federal de 1988 que ao direito ao ensino obrigatório e gratuito corresponde um poder jurídico conferido ao indivíduo de valer-se das medidas judiciais cabíveis para exigir que o dever correspondente seja cumprido [...] (Arnesen, 2010, p. 114, grifo do autor).

.....
3. Esclareça-se que essa expressão é usada em detrimento da constante na Constituição, isto é, “portadores de deficiência”, por se entender mais adequada ao sistema de proteção de direitos humanos.

Assim sendo, os titulares do direito à educação podem cobrá-lo judicialmente, inclusive na situação prevista no § 2º do aludido artigo, ou seja, quando não há oferta do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta é irregular, posto que isso importa responsabilidade da autoridade competente.

No §3º do art. 208 da CF/88, dispõe-se sobre a responsabilidade do Poder Público especificamente quanto aos educandos do ensino fundamental, determinando-se que ele deve recensear estes, fazer-lhes a chamada e zelar por sua frequência à escola.

O artigo 209 da CF/88, por sua vez, ocupa-se do ensino a ser ofertado pela iniciativa privada; enquanto que o artigo 210 da CF/88, dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Já os artigos 211 a 213 da CF/88 cuidam das obrigações de cada ente em relação ao financiamento da educação, devendo-se atentar para as alterações introduzidas pela Emenda Constitucional n. 108/2020, como a inclusão do artigo 212-A. E, por fim, o artigo 214 discorre sobre o Plano Nacional de Educação.

Perante o exposto, é cabível afirmar que há um núcleo essencial no tocante ao direito à educação, plenamente exigível (Borges, 2015a). Entre os aspectos de aplicação imediata no direito brasileiro, consta a educação básica obrigatória e gratuita.

Frise-se que a Constituição brasileira de 1988 não previu objetivos relativos à educação em direitos humanos. Na verdade, a EDH é inferida, apenas de modo indireto, de algumas previsões constitucionais, tais como educação que prepare para o exercício da cidadania (art. 205, *caput*, da CF/88), conteúdos mínimos para o ensino fundamental que assegurem formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210, *caput*, da CF/88) e ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas que conduzam à promoção humanística (art. 214, V, da CF/88).

Por fim, deve-se registrar que nada se falou aqui da formação de docentes, porque esse assunto não é tratado na Constituição brasileira de 1988.

A educação e a formação de professores no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos

Após examinar o direito à educação na Constituição brasileira, convém avançar e iniciar o estudo do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que integra a Política Nacional de Direitos Humanos e, por consequência, o Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos.

Antes disso, todavia, faz-se necessária uma breve introdução ao tema que abarque uma definição de Programa Nacional de Direitos Humanos.

Em sucintas palavras, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) diz respeito a propostas para temas de debate nacional em matéria de direitos humanos, que não têm força normativa, ou seja, não são leis (Mazzuoli, 2017), pelo menos, não de início, posto que, à medida que elas forem apreciadas pelo Congresso Nacional, poderão ser transformadas em leis federais. Em outras palavras, o PNDH é “[...] um vasto conjunto de propostas de ações governamentais, organizado tematicamente” (Pessoa, 2011, p. 73), que requer a atuação governamental em prol de sua execução e, sobretudo, da concretização dos direitos humanos.

Pode-se dizer que a elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos reflete e fortalece uma mudança na concepção de direitos humanos, segundo a qual estes não se restringem aos direitos civis e políticos, bem como não se limitam aos direitos definidos em Constituições e leis nacionais. Isso tem a ver com o que foi recomendado na Conferência Mundial de Direitos Huma-

nos de Viena, em 1993, no sentido de que os Estados promovam o respeito universal, a observância e a proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas, criando condições favoráveis nos níveis nacional, regional e internacional, a fim de garantir o pleno e efetivo exercício dos direitos humanos, consoante disposto nos artigos 1º e 13 da Declaração de Viena.

Após a realização do mencionado evento, os Estados participantes foram, realmente, instados a elaborar planos nacionais de direitos humanos para garantir a promoção destes e combater violações (Vivaldo, 2009), tendo os programas, por conseguinte, objetivado fazer:

[...] com que o Estado brasileiro e os estados da Federação passassem a estar obrigados a proteger não apenas os direitos humanos definidos nas constituições nacional e estaduais, mas também os que, definidos em tratados internacionais, foram reconhecidos como válidos para aplicação interna pela Constituição de 1988 (Pinheiro; Mesquita Neto, 1997, p. 123).

Com os Programas Nacionais de Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que se amplia o leque de direitos humanos protegidos, almeja-se uma ampla proteção desses direitos.

Sabido o que é um Programa Nacional de Direitos Humanos e a que ele visa, não se pode deixar de mencionar os Programas que foram elaborados até hoje. O Brasil já publicou três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos, duas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996 e Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002) e uma durante o Governo Lula (Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009), sendo este último o que está em vigor.

Segundo Piovesan (2010), o mérito maior do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) foi o de lançar a pauta dos

direitos humanos no debate público, como política de Estado, de vocação transversal. Pode-se afirmar que tal Programa “[...] representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil” (Pessoa, 2011, p. 99). Pensando-o em relação aos Programas anteriores, considera-se que o PNDH-3 os atualiza e amplia, sendo válido pontuar que o primeiro PNDH (de 1996) contemplava metas em direitos civis e políticos; e o segundo PNDH (de 2002) incluía os direitos econômicos, sociais e culturais.

O PNDH-3 foi fruto da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, de 2008, e foi aprovado em 21 de dezembro de 2009, pelo Decreto n. 7.037. Trata-se de um Programa elaborado por setores da sociedade civil (movimentos sociais e entidades de classe) e por setores governamentais, possuindo estas características: foi assinado por 31 ministros; define as diretrizes nacionais da política de direitos humanos do governo; apresenta as bases para uma política de Estado de direitos humanos; e incorpora os princípios da universalidade, transversalidade e interdependência dos direitos humanos (Pessoa, 2011).

Fundamentalmente, o PNDH-3:

[...] tem como bases estruturais o diálogo entre o Estado e a sociedade civil; a primazia dos Direitos Humanos; o caráter laico do Estado; a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; o desenvolvimento sustentável; o respeito à diversidade; o combate às desigualdades e a erradicação da fome e da extrema pobreza. [...] (Pessoa, 2011, p. 100).

Vários e diversificados são os assuntos contemplados nesse Programa, como aborto, união homoafetiva, liberdade religiosa, etc. Muitos deles são polêmicos e, como tal, ocasionaram polê-

micas, de sorte que o PNDH-3 sofreu alterações em seu conteúdo original já em 2010.

No que concerne à sua estrutura, o PNDH-3 está organizado, basicamente, em eixos orientadores e diretrizes. Todavia, ao tratar de cada diretriz, são expostos, ainda, objetivos estratégicos e ações programáticas. Ao todo, há 6 eixos orientadores, 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Nesse Programa, encontra-se também a distribuição de responsabilidades entre órgãos e instituições públicas e privadas, sendo necessário advertir, consoante o parágrafo único do art. 2º do Decreto n. 7.037/09, que a implementação do PNDH-3 envolve, além dos responsáveis nele indicados, parcerias com outros órgãos federais, relacionados com os temas tratados nos eixos e suas diretrizes.

Feitas essas considerações gerais, vale pensar a educação em direitos humanos no PNDH-3. Claramente, a EDH ocupa um lugar especial no PNDH-3, sendo tratada de modo específico – e assim se diz por se constatar que a educação atravessa todos os eixos (Pessoa, 2011) – no Eixo Orientador V, intitulado “Educação e Cultura em Direitos Humanos”.

De logo, é imprescindível revelar qual é a concepção de EDH que está contida nesse Programa. Após ser apontada como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, tendo por objetivo combater o preconceito, a discriminação e a violência, enfatiza-se que a EDH extrapola o direito à educação permanente e de qualidade, constituindo mecanismo que articula, entre outros elementos:

a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da socie-

dade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, [2023b], p. 52).

Embora não esteja exposto, percebe-se que o PNDH-3 baseia-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao elencar tais elementos. E, com base nestes, pode-se dizer que a EDH diz respeito a um instrumento de formação de consciência cidadã, que requer não apenas a mobilização de conhecimentos, valores, atitudes e práticas sociais; mas também o desenvolvimento de processos participativos e de construção coletiva, tudo para o alcance da cultura de direitos humanos.

Após esse esclarecimento de cunho conceitual, é de suma relevância sublinhar que o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também ao tomar as cinco grandes áreas deste como referência, o que já se nota nas diretrizes do PNDH-3. Por exemplo, a diretriz 20 (de reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos) correlaciona-se com o eixo de atuação do PNEDH relativo à educação não formal.

Com essas reflexões iniciais, pode-se aprofundar o Eixo Orientador V. Esse eixo comporta cinco diretrizes (diretrizes 18 a 22), cada qual com seus objetivos estratégicos e suas ações programáticas.

A diretriz 18, que consiste na efetivação das diretrizes e dos princípios da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos, encerra dois objetivos estratégicos: 1) implementação do Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos; e 2) ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos. Dentre as ações programáticas, destacam-se, para alcance do primeiro objetivo, a de fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em direitos humanos; e para consecução do segundo objetivo, a de produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados, bem como adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a educação em direitos humanos, para todos os níveis de ensino.

Já a diretriz 19, que se refere ao fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de Ensino Superior e outras instituições formadoras, compreende três objetivos estratégicos: 1) inclusão da temática de educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras; 2) inclusão da temática da educação em direitos humanos nos cursos das instituições de ensino superior; e 3) incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos. Quanto ao primeiro objetivo, ganha relevo a ação programática de promover a inserção da EDH nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas; quanto ao segundo, a de propor a inclusão da temática da EDH nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; e quanto ao terceiro, a de fomentar núcleos de pesquisa de EDH em instituições de ensino superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos.

A diretriz 20, que se traduz no reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos, engloba dois objetivos estratégicos: 1) inclusão da temática da educação em direitos humanos na educação não formal; e 2)

resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais. Relativamente ao primeiro objetivo, realça-se a ação programática de apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos. No tocante ao segundo objetivo, sobressai-se a ação programática de promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros.

A diretriz 21, relativa à promoção da educação em direitos humanos no serviço público, é composta de dois objetivos estratégicos: 1) formação e capacitação continuada dos servidores públicos em direitos humanos, em todas as esferas de governo; e 2) formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública. São exemplos de ações programáticas pertencentes a esses objetivos, respectivamente, as seguintes: apoiar e desenvolver atividades de formação e capacitação continuadas interdisciplinares em direitos humanos para servidores públicos; e publicar materiais didático-pedagógicos sobre segurança pública e direitos humanos.

A diretriz 22, por sua vez, que diz respeito à garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura de direitos humanos, abarca dois objetivos estratégicos: 1) promover o respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em direitos humanos; e 2) garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação. Dentre as ações programáticas, podem ser citadas a de desenvolver programas de formação nos meios de comunicação públicos como instrumento de informação e transparência das políticas públicas, de inclusão digital e de acessibilidade, a qual visa à realização do primeiro objetivo; e a de incentivar a produção de filmes, vídeos,

áudios e similares, voltada para a EDH e que reconstrua a história recente do autoritarismo no Brasil, bem como as iniciativas populares de organização e de resistência, que se volta ao alcance do segundo objetivo.

Como se pode depreender, a educação em direitos humanos consiste em um processo sistemático e multidimensional, que envolve a atuação de uma pluralidade de sujeitos com vistas a alcançar vários objetivos. No PNDH-3, são definidos os objetivos estratégicos e as ações programáticas que devem, respectivamente, ser alcançados e realizadas pelo governo brasileiro de modo geral, ou ainda, de modo específico, pelos responsáveis por cada ação programática.

No que diz respeito à educação em direitos humanos na educação básica e à formação de docentes para seu ensino, é de se observar que o PNDH-3 trata delas especificamente no objetivo estratégico I (inclusão da temática de educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras) da diretriz 19 (fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras), o qual contém oito ações programáticas:

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. [...]

b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educa-

ção, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas. [...]

c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano. [...]

d) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica. [...]

e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar. [...]

f) Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal [...]

g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*. [...]

h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica. [...] (Brasil, [2023b], p. 54-55).

Note-se que essas ações programáticas são dirigidas para o alcance do respectivo objetivo estratégico, relativo à inclusão da temática da educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras, consti-

tuindo meios para a concretização do direito à EDH e outros direitos humanos, como o direito ao meio ambiente.

Por fim, considerando o distanciamento que pode ser verificado na realidade entre o discurso (jurídico) e a prática, é preciso sublinhar a importância de se realizar o que é proposto no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, quanto aos direitos humanos como um todo, e especialmente quanto ao direito à educação e à educação em direitos humanos, não se olvidando a Constituição brasileira de 1988 e todos os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, igualmente carentes e merecedores de implementação.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS DO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo, são examinados os documentos normativos do Estado brasileiro que delineiam a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos, tendo em vista a edificação da cultura de direitos fundamentais.

De forma detalhada, são analisados cinco documentos que integram a ordem jurídica nacional: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); 2) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); 3) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015); 4) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); e 5) as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Tais documentos constituem o corpus de análise, isto é, o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos

procedimentos analíticos (Bardin, 2016), e estão organizados em dois grupos, quais sejam, documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto; e documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos.

No caso, os três primeiros documentos que foram citados se enquadram no primeiro grupo enquanto os dois últimos, no segundo grupo, conforme está descrito neste quadro:

QUADRO 1 - DEFINIÇÃO DO CORPUS

Classe a que pertence	Documentos normativos a serem analisados
Documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto	1) A Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); 3) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015).
Documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos	1) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); 2) As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Fonte: Gonzalez (2021).

Convém esclarecer ainda que tais documentos serão objeto de uma análise de conteúdo, ou seja, de uma análise que, tendo como característica a inferência (deduções lógicas), como leciona Bardin (2016), permite obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos relativos às condições de produção/recepção; ou, como prefere o autor, “variáveis inferidas”, dessas mensagens. No caso deste estudo, mais

exatamente, permite inferir sobre as condições de produção e de recepção dos documentos normativos analisados, levando em consideração a construção de uma cultura de direitos fundamentais.

Na mensagem sob análise, será considerada a referência (tanto explícita como implícita) aos temas direitos humanos, educação, educação em direitos humanos e formação de professores. Ademais, para o recorte do texto, será levado em conta, como unidade de registro, isto é, como unidade de significação codificada, o tema, ou melhor, esses quatro temas. E, como unidade de contexto, quer dizer, unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, será tido em conta o parágrafo do texto, o qual, numa análise de documentos normativos, pode ser um artigo, um parágrafo, um inciso ou uma alínea.

Tratando da categorização, faz-se necessário aclarar que os documentos elencados serão analisados com base em quatro categorias analíticas: 1) concepção de direitos humanos; 2) concepção de educação; 3) concepção de educação em direitos humanos; e 4) concepção de formação de professores em direitos humanos.

Na categoria “concepção de direitos humanos”, ao pensar qual concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se universalista, relativista ou convergente), são considerados os seguintes elementos: o conceito de direitos humanos e suas características, bem como as categorias desses direitos.

Já na categoria “concepção de educação”, ao pensar qual concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se emancipatória ou não), são observados estes elementos: conceito de educação e suas características, assim como as finalidades das práticas educativas.

Na categoria “concepção de educação em direitos humanos”, por sua vez, ao pensar qual concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se universalista, relativista ou convergente), são examinados os seguintes elementos: conceito de educação em

direitos humanos e suas características, bem como as finalidades da educação em direitos humanos, os conteúdos a serem trabalhados nesta, os valores que tal educação promove e as atividades que a favorecem.

Por último, na categoria “formação de professores em direitos humanos”, ao pensar qual concepção o(s) documento(s) analisado(s) encerra(m) (se emancipatória ou não), são avaliados estes elementos: as finalidades da formação docente, o papel do professor, os conteúdos a serem trabalhados nessa formação, os valores que tal formação promove e as práticas formativas a serem desenvolvidas.

Por fim, deve-se sublinhar que a análise (e sua exposição) segue esta ordem: análise dos documentos que contêm algumas diretrizes sobre/para a educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto, visto que são mais gerais; e análise dos documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ou a formação docente em tais direitos, haja vista serem mais específicos.

A EDH e a formação de docentes da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Inicialmente, deve-se esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é objeto de análise nesta seção, é a que está em vigor atualmente⁴, incluindo as alterações havidas até o presente momento.

Trata-se da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presiden-

.....
4. Antes da atual LDB, o Brasil contou com duas outras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecidas pelas Leis n. 4.024/61 e 5.692/71.

te da República, à época, Fernando Henrique Cardoso. Em suma, essa Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em conformidade com o que dispõe o artigo 22, XXIV, da Constituição Federal de 1988, segundo o qual compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Na prática, essa lei regulamenta o sistema educacional do Brasil, disciplinando, como disposto em seu art. 1º, §1º, a educação escolar, que se desenvolve, principalmente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A Lei n. 9.394/96 entrou em vigor na data de sua publicação, conforme estabelece o artigo 91, quer dizer, em 23 de dezembro de 1996, quando foi publicada no Diário Oficial da União (DOU). Isso implica dizer que ela vigora em todo o país desde então, devendo, portanto, ser cumprida por todos que vivem no Brasil.

A partir dessas considerações iniciais, já é possível deduzir quem é o emissor da mensagem contida na citada Lei, no caso, o Estado brasileiro, mais exatamente, de acordo com o mencionado art. 22, XXIV, da CF/88, a União, ente que pode legislar sobre a matéria. É válido acrescentar que, com base no art. 48, *caput*, da CF/88, o Congresso Nacional, ao qual cabe dispor sobre todas as matérias de competência da União, e o Presidente da República, a quem cabe sancionar o projeto de lei aprovado pelo Congresso, são também emissores.

Do mesmo modo, pelo que foi exposto acima, pode-se apreender quem é o principal destinatário da mensagem veiculada na Lei n. 9.394/96: todos os que vivem no território nacional. Apesar disso, alguns receptores são realçados no texto da Lei, são eles: de modo geral, o Estado (citado, por exemplo, no art. 4º, *caput*, da LDB, que trata de seu dever com a educação escolar pública); de modo específico, os entes federados, ou seja, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (tratados no art. 8º da LDB, entre outros, no qual se aborda a organização dos sistemas de ensino

por eles); alguns órgãos do Governo Federal, como o Ministério da Educação (referido, por exemplo, no art. 46, §4º, da LDB, no que tange à possibilidade de este comutar as penalidades apontadas nos §§ 1º e 3º do artigo por outras medidas); ainda a família e a comunidade (exemplificando, referenciados no art. 12, VI, da LDB, em que se ressalta a articulação dos estabelecimentos de ensino com elas); e os envolvidos diretamente no processo educacional, em particular, os educandos (aos quais o inciso VIII do artigo 4º da LDB, por exemplo, faz alusão, assegurando-lhes atendimento em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde), os professores (dos quais, dentre outros, cuida o artigo 13 da LDB, elencando algumas de suas incumbências) e os estabelecimentos de ensino (aludidos, por exemplo, no art. 12 da LDB, em que se enumeram algumas de suas obrigações).

No que concerne às condições de produção da Lei n. 9.394/96, ganham realce as informações sobre a sanção do texto final (quem a promoveu e quando), que remetem para o processo legislativo, processo este que, embora tenha suas regras essenciais inseridas nos Regimentos Internos das Casas Legislativas, está disciplinado na Constituição Federal de 1988, mais precisamente na Seção VIII (Do processo legislativo) do Título IV (Da organização dos poderes). Apesar de esse assunto não ser objeto central de discussões neste livro, é relevante aclarar que o processo legislativo compreende, segundo o art. 59 da CF/88, a elaboração de emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções. Conforme estabelecido no art. 61, *caput*, da CF/88:

A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da Repúbli-

ca, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição (Brasil, [2023a], p. 35).

No caso da Lei n. 9.394/96, o projeto de lei aprovado foi de iniciativa do Senado, especificamente do senador Darcy Ribeiro, tanto que tal lei é conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. Esse projeto, no entanto, não foi o inicial, menos ainda aprovado em sua totalidade, pois sofreu alterações. A partir dessa assertiva, faz-se imprescindível esclarecer como foi o processo de elaboração da atual LDB brasileira.

Com a promulgação da CF/88, teve início o processo de tramitação, no Congresso ordinário, de um projeto de LDB, sendo que o primeiro substitutivo ao projeto foi de iniciativa da Câmara dos Deputados, na verdade, foi apresentado pelo deputado Jorge Hage, com o apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Tal substitutivo foi aprovado pela Comissão de Educação no segundo semestre de 1990, porém entrou na ordem do dia somente em maio de 1991. Após um período de quase paralisação da tramitação do projeto e, ainda, de mudanças no governo federal (abertura do processo de *impeachment* do presidente Collor e posse do vice Itamar Franco), em 01 de dezembro de 1992, o Plenário da Câmara aprovou o substitutivo de Lei n. 1.258/1988 (texto Jorge Hage).

Ocorre que, em fevereiro de 1993, um novo projeto de LDB foi apresentado, desta feita, pelo senador Darcy Ribeiro, e aprovado pela Comissão de Educação do Senado, com um eixo orientador diverso do que tinha o projeto gestado na Câmara, sobretudo, no que dizia respeito à diminuição das responsabilidades do Estado em relação à educação, sustentando-se, por exemplo, apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito. Em 1994, o projeto da Câmara foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro, o qual fora modificado, posteriormente, tanto pelo Senado, incorporando

diversas sugestões, a maioria oriunda do Ministério da Educação (MEC); quanto pela Câmara, notadamente, pelo relator José Jorge, que preservou a maioria dos pontos incluídos pelo senador Darcy Ribeiro. Após essas alterações, em 17 de dezembro de 1996, com um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi votado na Câmara e aprovado.

No contexto de sua aprovação, quanto à educação em direitos humanos, deve-se recordar que a comunidade internacional já contava com a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a EDH (1995-2004), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974), além da Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995).

Como condição de recepção, mais no sentido de os receptores terem de observar a Lei n. 9.394/96 porque obrigatória, destaca-se a informação contida no artigo 91 da LDB, sobre a entrada em vigor na data de sua publicação.

Levando em conta essas considerações iniciais e esclarecendo que a LDB contém 92 artigos, distribuídos em 9 títulos (Da Educação; Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Da Organização da Educação Nacional; Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; Dos Profissionais da Educação; Dos Recursos Financeiros; Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias), pode-se passar à análise da citada Lei a partir dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, com vistas a perquirir quatro categorias analíticas, quais sejam, “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concep-

ção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

De pronto, é necessário esclarecer que o tema “direitos humanos” encontra-se na LDB, porém a esses direitos só se faz menção expressa uma única vez durante todo o texto, e isso em um parágrafo recentemente acrescentado (em 2014) e alterado (em 2021). Fala-se do artigo 26, §9º, da LDB, no qual se afirma que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o *caput* deste artigo [currículos da Educação Básica], observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, [2026], p. 13).

Trata-se, sem dúvida, de previsão bastante relevante, pois, sublinha que os direitos do Homem constituem temas a, sendo incluídos no currículo escolar, serem ensinados e aprendidos desde crianças (a partir da educação infantil). Esse dispositivo ganha ainda mais relevo na sociedade paradoxal em que se vive, em que, como já dito, mas é sempre bom recordar, têm persistido violações graves e maciças dos direitos humanos (Trindade, 2000).

Além da menção explícita aos direitos humanos nesse artigo, depreende-se que há referências implícitas a eles, por exemplo, no art. 27, I, da LDB, no qual, versando sobre as diretrizes que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar, fala-se da difusão de valores fundamentais aos direitos e deveres do cidadão. Há ainda alusão a direitos específicos, como os direitos das crianças e dos adolescentes, conteúdo a ser incluso no currículo do ensino fundamental, conforme prevê o art. 32, §5º, da LDB.

Pensando sobre as categorias de direitos humanos, ainda que elas não sejam retratadas expressamente, considerando que, ao longo do texto de lei (por exemplo, no art. 3º, XIII, da LDB), trata-se do direito à educação, subentende-se a consideração dos direitos econômicos, sociais e culturais. Ademais, os direitos de primeira dimensão (civis e políticos) também são considerados na LDB, ainda que de forma implícita, por exemplo, no artigo 7º-A, que cuida da liberdade de consciência e crença do aluno, assegurando-lhe o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades.

Cabe notar que não se expõe o conceito de direitos humanos ou quaisquer de suas características, havendo referência implícita a suas categorias, sendo que o fato de o art. 26, §9º, da LDB, se reportar às diretrizes da legislação correspondente, possibilitando retomar a normativa de direitos humanos, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja “concepção de direitos humanos” é universalista, poderia abrir margem para inferir que a LDB persegue essa concepção. Mas percebe-se que se trata de um elemento apenas, o qual possibilita a inclusão de um leque muito amplo de normas que não podem (certamente, não devem) ser agrupadas de forma geral (sem análise individual) como promotoras de uma concepção universalista de direitos humanos.

Entende-se, assim, que a LDB carece levar os direitos humanos mais a sério, tratando-os de modo mais robusto, até para que contribua para combater a ausência de conhecimento acerca deles na educação básica e na educação superior. Assim sendo, ante a ausência de mais conteúdo para análise, não há como afirmar qual é “a concepção de direitos humanos” que esta Lei encerra.

O tema “educação”, por sua vez, não só está presente na Lei n. 9.394/96 como constitui seu objeto principal, considerando-se que ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim

sendo, constata-se que a educação é abordada ao longo de todo o texto da lei, desde seu primeiro título (I – Da Educação) ao último (IX – Das Disposições Transitórias), cabendo destacar alguns dispositivos.

De pronto, precisa-se apontar a definição de educação contida na LDB, constante no artigo 1º, *caput*:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, [2026], p. 1).

Nota-se que a LDB adota uma concepção ampla de educação, em concordância com Borges (2015a), compreendendo esta como uma prática social que extrapola “os muros da escola”; ainda que discipline a educação escolar, como esclarece o §1º do art. 1º.

É importante frisar que, conforme se verifica ao longo de seu texto, a LDB leva em consideração a distinção entre educação e ensino (por exemplo, o art. 2º, trata de educação; e o art. 3º, de ensino), usando o primeiro termo (salvo os casos de especificação, por exemplo, “educação escolar”) para se referir, como consta no art. 1º, *caput*, ao processo formativo em geral, concretizado em vários ambientes, e não só na escola; e o segundo, para fazer alusão às atividades que ocorrem no ambiente escolar. Sobre o assunto, Borges (2009) diz que “educação” abrange práticas culturais dos movimentos sociais, entre outras, quer dizer, compreende uma prática social que se realiza além do espaço escolar, enquanto que “ensino” remete para as atividades realizadas na escola, no âmbito formal.

Além de conceituar a educação, a LDB, perceptivelmente, tomando como base o art. 205 da CF/88, apresenta quais são seus fins, o que faz no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, [2026], p. 1).

De logo, percebe-se que essa redação difere um pouco do texto constitucional, por não afirmar a educação como direito de todos, por focalizar a família antes do Estado, por não fazer referência à colaboração da sociedade e por revelar os princípios e ideais em que se inspira, respectivamente, de liberdade e de solidariedade humana.

Por outro lado, note-se que a finalidade da educação constitui ponto em comum entre a CF/88 e a LDB. Deveras, ambas as normas preveem que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Segundo Lima (2013), esses seriam os três papéis da educação. Com efeito, para essa autora, a educação tem como primeiro papel possibilitar ao ser humano seu pleno desenvolvimento, devendo, portanto, proporcionar ao estudante sua formação como indivíduo; como segundo, preparar este para o exercício da cidadania, proporcionando-lhe ambiente para torná-lo cidadão; e como terceiro, qualificar os indivíduos para o trabalho, o que se materializaria com a formação profissional (Lima, 2013).

Tratando do ensino especificamente, a LDB esclarece, em seu art. 3º, que ele será ministrado com base em alguns princípios, são eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva;

XV - garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação (Brasil, [2026], p. 1-2).

É preciso perceber que esse artigo se alicerça no art. 206 da Constituição Federal de 1988, sendo muitos princípios reiterados, por exemplo, o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (previsto no inciso I do artigo 3º da LDB e também no artigo 206, I, da CF/88). Deles, para os fins desta

análise, merece ênfase o da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, constante no inciso XIII do art. 3º, pois afirma a educação como direito.

Além disso, importa sublinhar os princípios que a LDB prevê de forma inédita (em comparação com a Constituição Federal de 1988): respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva; e garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.

É de se realçar ainda o artigo 4º da LDB, que, baseando-se também no texto constitucional, principalmente, em seu art. 208, trata do dever do Estado com a educação escolar pública, a ser 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;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade;

XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos

direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos;

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas;

XIII - água potável e infraestrutura física e sanitária adequadas no ambiente escolar (Brasil, [2026], p. 2-3).

Nesse dispositivo, há garantias idênticas às elencadas na Constituição Federal de 1988, por exemplo, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 4º, VI, da LDB e art. 208, VI, da CF/88). Porém, há previsão de novas garantias, tal qual a prevista no inciso X do art. 4º (de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade), o que requer do Estado brasileiro mais prestações para a efetivação do direito à educação.

Saliente-se que, se o Estado não cumprir seu dever de garantir o direito à educação, o cidadão pode ajuizar ação pleiteando seu direito. E isso se justifica porque existe um direito público subjetivo. Consoante Borges (2009), a educação é um direito subjetivo tutelado pelo Estado e oponível contra ele.

Sobre o assunto, convém referir o art. 5º da LDB (sem olvidar o §1º do art. 208 do texto constitucional), cuja redação é:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, or-

ganização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, [2026], p. 3).

Sobre o assunto ainda, explica Arnesen (2010) que, ao se reconhecer o direito à prestação positiva exigível em face do Estado, é possível falar em direito público subjetivo.

Além do que fora exposto até então, é preciso sublinhar mais algumas disposições relevantes sobre a educação, vista como direito, mas também como processo a ser desenvolvido, consoante o enfoque dado pela LDB, particularmente no ambiente escolar.

Deve-se ressaltar, conforme estabelece o artigo 7º da LDB, que o ensino é livre à iniciativa privada, embora se requeira o atendimento de algumas condições (por exemplo, autorização de funcionamento pelo Poder Público), o que implica que a educação (notadamente a escolar) passa a ser uma mercadoria vendida no mercado educacional – “educação-mercadoria” como diz Sguissardi (2008) – com autorização do ordenamento jurídico.

É necessário consignar ainda que, conforme o artigo 8º da LDB, os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. De modo sucinto, deve-se esclarecer que, na organização da educação nacional, distribuem-se funções entre a União (vide o artigo 9º da LDB), os Estados (vide o artigo 10 da LDB), o Distrito Federal (com base no parágrafo único do artigo 10, recomenda-se ver os artigos 10 e 11 da LDB) e os Municípios (vide o artigo 11 da LDB), havendo um sistema de ensino próprio para cada um deles. Consoante os artigos 16, 17 e 18 da LDB, há, respectivamente, o sistema federal de ensino, os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, e os sistemas municipais de ensino.

Além dos sistemas de ensino, não se pode deixar de mencionar os estabelecimentos de ensino, os quais, segundo dispõe o

artigo 12 da LDB, têm algumas incumbências, por exemplo, a de elaborar e executar sua proposta pedagógica (inciso I), o que requer, certamente, um embasamento teórico e metodológico, que pode ter (ou não) em vista a emancipação; e o de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (inciso VI), o que demanda abrir-se para a realidade fora da escola.

No que concerne aos docentes, importa realçar, com base no art. 13, III, da LDB, que eles devem zelar pela aprendizagem dos alunos, podendo-se inferir, com isso, uma aparente consideração de que estes são sujeitos, e não objetos. Utiliza-se o adjetivo “aparente” porque não se pode desconsiderar que a preocupação com sua aprendizagem pode ter como fim precípua atender às necessidades do mercado, dando prioridade à formação do trabalhador em detrimento da pessoa e do cidadão. Na LDB, inclusive, faz-se uso de algumas expressões que remetem para uma visão, em certa medida, empresarial/comercial da educação, tais como “rendimento escolar” e “desempenho do aluno”.

De acordo com o art. 21 da LDB, a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior.

Sobre a educação básica, cumpre reforçar, com fundamento no artigo 22 da LDB, que ela objetiva desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Seu currículo, como está disposto no §1º do artigo 26 da LDB, deve abranger, obrigatoriamente, entre outros, o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil, o que implica obter conhecimento da realidade, questão essencial em uma educação emancipatória, embora, nesta, se requeira mais que conhecer a realidade, devendo o educador convidar os educandos a desvelarem sua realidade de modo crítico (Freire, 2011).

Tratando especificamente da oferta da educação básica para a população rural, a LDB, em seu artigo 28, sobreleva que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, em especial conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo (inciso I), o que exige respeito ao educando e sua realidade.

Embora a LDB regulamente todos os níveis escolares (educação básica e educação superior), para os fins desta análise, não se discorre acerca de cada um deles, enfatizando-se apenas alguns pontos-chave.

Procedendo dessa forma, a respeito da educação básica, frisa-se o ensino médio e duas de suas finalidades, previstas no artigo 35 da LDB: 1) a de preparar o educando para continuar aprendendo, o que, entende-se, demandaria uma pedagogia da autonomia (Freire, 2019); e 2) o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sendo a conscientização uma questão central de uma ação cultural para a liberdade (Freire, 2011).

Frisa-se ainda que, cuidando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a LDB estabelece, em seu art. 37, *caput*, que ela constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; e ainda, no §1º do art. 37, que os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, sendo consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, sinalizando, assim, que é importante respeitar o educando e sua realidade.

No que diz respeito à educação superior, como apontamentos de uma educação problematizadora, da qual fala Freire (2017), cabe ressaltar três finalidades expostas no art. 43 da LDB: 1) estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento

reflexivo (inciso I); 2) desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (inciso III); e 3) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os regionais e nacionais (inciso VI).

Ainda deve-se realçar a definição de universidade contida na LDB, especificamente em seu art. 52, consoante o qual “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, [2026], p. 27). Ela remete para uma concepção de instituição universitária como instituição social, assim definida, como diz Borges (2008), por visar à criação de conhecimentos e sua transmissão.

Ante o exposto, com relação à “concepção de educação”, é possível afirmar que a LDB encerra uma concepção ampla de educação, pondo em evidência que esta abrange processos formativos desenvolvidos além do espaço escolar. Ademais, vê-se a consideração dos alunos como sujeitos, a preocupação com o desenvolvimento de sua autonomia e do pensamento crítico, bem como a conscientização acerca da realidade vivida, apesar de se verificar crescente influência do pensamento neoliberal e dos interesses capitalistas (por meio das alterações legislativas). Assim, infere-se uma concepção emancipatória de educação, que visa à emancipação do sujeito para que se torne responsável pela formação de sua própria história, tornando-o capaz de, por exemplo, continuar aprendendo, consoante o art. 35, II, da LDB.

Quanto ao tema “educação em direitos humanos”, pode-se afirmar que ele tem lugar na LDB, porém não é tratado de modo explícito, e sim implícito. Deveras, não há referência expressa à EDH na Lei em questão, mas alguns de seus conteúdos e valores perceptivelmente fazem-se presentes.

No art. 12, IX, da LDB, enfatiza-se que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover medidas de conscientiza-

ção, prevenção e combate a todos os tipos de violência, em especial *bullying*, no âmbito das escolas, sendo válido lembrar que a EDH é o principal instrumento de prevenção de violações, como diz Borges (2008), e, além disso, importante instrumento para alcance da paz. A paz, um dos fins da EDH, é citada, inclusive, no inciso seguinte (inciso X) do art. 12, no qual se afirma que os estabelecimentos de ensino devem, justamente, estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

A alusão à educação em direitos humanos resta palpável ainda quando se declara, no já mencionado art. 26, §9º, da LDB, que os conteúdos relativos aos direitos humanos serão incluídos nos currículos da educação básica. Não é demais rememorar que a EDH envolve a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos.

Merece ênfase ainda o também já citado art. 27, I, da LDB, segundo o qual os conteúdos curriculares da educação básica devem difundir valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Segundo Pessoa (2011, p. 69):

Isto significa dizer que todos os conteúdos curriculares têm que se orientar por esta diretriz que é a difusão dos direitos e deveres do cidadão. O marco legal é [...] expresso e consistente ao estabelecer a vinculação entre direitos humanos e educação básica.

Ainda é relevante frisar que a EDH visa formar cidadãos que participem ativamente da vida em sociedade, sendo estreita sua ligação com o regime democrático, até porque o terreno democrático é o único espaço propício para o efetivo respeito aos direitos humanos e para a construção da cidadania (Lima, 2013).

Outro dispositivo da Lei n. 9.394/96 que deve ser destacado é seu artigo 32, §5º, tendo em vista a ênfase dada ao currículo do en-

sino fundamental, que deve incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, direitos específicos que ganham guarida tanto no âmbito interno (exemplificando, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) quanto no internacional (por exemplo, na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989), sendo reconhecidos, portanto, como direitos fundamentais e direitos humanos, respectivamente.

Compete sublinhar também o inciso II do art. 35, no qual se sustenta que o ensino médio terá como finalidade, entre outras, a preparação básica do educando para a cidadania, cabendo lembrar, em consonância com Mazzuoli (2017), que sem educação em direitos humanos não se pode exercer a cidadania.

Além do mais, tem de se notar a preocupação da LDB com a proteção das minorias, ao estabelecer uma educação especial (modalidade de educação escolar a ser oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme prevê seu art. 58, *caput*) e ainda uma educação bilíngue de surdos. Há ainda, consoante o art. 78 da LDB, previsão de oferta aos povos indígenas de uma educação escolar bilíngue e intercultural, a fim de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

À vista disso, incumbe trazer à tona as palavras de Häberle quando fora entrevistado por Zvonko Posavec, no sentido de que:

[...] Os meninos na escola devem aprender os elementos fundamentais de como funciona a democracia e quais são os direitos do próximo a respeitar com tolerância; em especial, que existe uma proteção para as minorias [...] (Valadés, 2009, p. 139).

Quanto à “concepção de educação em direitos humanos”, é preciso reconhecer que, diante da ausência de mais conteúdo para a análise, não há como inferi-la.

Por último, deve-se observar que o tema “formação de professores” consta na LDB de forma expressa, contudo, não se trata, sequer de modo implícito, de uma formação docente em direitos humanos, o que acaba contribuindo para a tímida introdução da temática dos direitos humanos nessa formação, como falam Candau *et al.* (2013), e mesmo para a ausência de vivência com a EDH por parte desses sujeitos na Universidade, inclusive de seus (futuros ou atuais) alunos nas escolas.

A formação de docentes para atuar na educação básica é abordada diretamente no art. 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...] (Brasil, [2026], p. 32).

Daí, depreende-se que a formação de professores abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Outra questão relevante é que, além da formação de professores da educação básica em nível superior, no caso, em curso de licenciatura plena, admite-se a formação em nível médio, na

modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Com efeito, a LDB introduziu institutos superiores de educação, os quais, como prevê seu art. 63, manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, incluindo o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, o que, com base em Saviani (2009), teria sinalizado para uma política tendente a efetuar “um nivelamento por baixo”, promovendo “uma formação mais aligeirada”.

Isso posto, no que diz respeito à “concepção de formação de professores em direitos humanos”, ante o não tratamento do tema na LDB, vê-se que não há como analisá-la e indicá-la.

Por fim, pensando sobre a contribuição da LDB para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, deve-se salientar que a referida Lei contribui, sim, para isso, em especial por delinear modalidades de educação inclusivas (por exemplo, educação especial), pretender a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate de todos os tipos de violência no âmbito das escolas, estabelecer ações voltadas para a promoção da cultura de paz, bem como visar à preparação do indivíduo para a cidadania, incluindo os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de violências contra a criança, o adolescente e a mulher no currículo escolar. No entanto, entende-se que sua contribuição é menor do que poderia ser.

Concebe-se que, para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, seria essencial tratar de mais aspectos destes, assim como atribuir à EDH o valor que merece, prevendo-a explicitamente e enfatizando a necessidade de ela ser desenvolvida nas escolas e nas universidades, nesta, de modo especial, na formação docente. Seria de suma relevância ainda instituir a Pedagogia Constitucional, indicada por Häberle (2011), sobressaindo a importância de os di-

reitos constitucionais, sobretudo, os direitos fundamentais, serem ensinados aos jovens nas escolas e nas universidades.

A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

De início, faz-se necessário esclarecer que o documento que é objeto de análise nesta seção é a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, a qual foi publicada, no Diário Oficial da União, em 14 de julho de 2010 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Trata-se de documento normativo fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente por um de seus órgãos, qual seja, a Câmara de Educação Básica (CEB), que encerra orientações para assegurar a formação básica comum nacional.

Apesar de não se tratar de uma lei, as resoluções, como explica Cury (2006), assim como os pareceres, embora constituam preceitos de hierarquia subordinada, são atos de caráter deliberativo e normativo destinados a regulamentar a aplicação das leis, com força de lei e com apoio direto em lei quando assim ela o determinar. Tratando especificamente das resoluções (além dos pareceres) do Conselho Nacional de Educação, Cury (2006, p. 49-50) diz que:

Pela homologação ministerial de um Parecer do Conselho Nacional de Educação e, quando houver, a respectiva Resolução, própria do Conselho Pleno e/ou de suas Câmaras, eles ganham força de lei já que essa força advém, de um lado, da delegação expressa dada pelo Congresso Nacional e, de outro lado, pelas competências da Presidência da República.

Ainda no entender desse autor, quando um conselheiro interpreta adequadamente a lei, ele se torna “um quase-ente legislativo”, de modo que seus pareceres e suas resoluções ganham força de lei. Sendo assim, o CNE é um órgão normativo, intérprete das leis de educação.

Tendo isso em mente, importa salientar que a elaboração dessas diretrizes tem amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente em seu artigo 9º, inciso IV, em que se afirma que a União se incumbirá de estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, isso em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Na realidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica não só foram elaboradas a partir desse dispositivo da LDB, que as autoriza, como tomam esta Lei como norma-base no estabelecimento de suas orientações. Não à toa, na Resolução CNE/CEB n. 4/2010, há referência expressa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, no art. 2º, inciso I, cujo conteúdo será revelado mais adiante.

Não se pode deixar de mencionar ainda que, embora tenham sido fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, que exerce a atribuição federal nos termos da LDB e da Lei n. 9.131/95, e em especial pela Câmara de Educação Básica, à qual, consoante o art. 9º, § 1º, “c”, da Lei n. 4.024/ 1961, alterada pela Lei n. 9.131/95, compete deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme consta no Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7 de abril de 2010, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado, no DOU, em 9 de julho de 2010, resultaram da participação da sociedade no aperfeiçoamento da

educação nacional, em atendimento ao disposto no artigo 7º da Lei n. 4.024/61, com redação dada pela Lei n. 9.131/95.

Com base no citado Parecer, é preciso salientar que o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com algumas entidades, como o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, as entidades representativas dos profissionais da educação, entre outras (Brasil, 2010a).

Em 2006 ainda, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores de debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora Maria Beatriz Luce. Tal comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no país, mediante, por exemplo, encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares.

No mesmo ano, mais exatamente em novembro de 2006, foi realizado, em Brasília, o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a Câmara de Educação Básica realizou a sua trigésima sessão ordinária, na qual promoveu o Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A partir desse evento e dos demais que o sucederam em 2007, levando em consideração a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, da qual foi relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Essa comissão reiniciou os trabalhos já

organizados pela comissão anterior e, a partir de então, passou a acompanhar os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Feitos esses esclarecimentos, deve-se destacar que a mencionada Resolução, conforme dispõe seu art. 1º, define:

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010b, p. 1).

Tem de se ressaltar ainda que as DCNGEB, consoante seu art. 2º, objetivam:

[...] I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a ava-

liação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Brasil, 2010b, p. 1).

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da educação básica, segundo o art. 3º da Resolução em comento, elas devem evidenciar seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais e educacionais, bem como a função da educação na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

À vista disso, já foi possível depreender quem é (ou são) o emissor (ou os emissores) da mensagem contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no caso, o Conselho Nacional de Educação; e mais especificamente, como consta no início do próprio documento, o Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

Quanto ao(s) destinatário(s) da mensagem veiculada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cabe sublinhar que eles são muitos, porém alguns ganham ênfase: de modo geral, o Estado brasileiro, de cuja responsabilidade se trata no já citado art. 1º da Resolução; de modo particular, os entes federados, isto é, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que devem, por exemplo, conforme o art. 7º, *caput*, da Resolução, instituir regime de colaboração para assegurar efetividade ao projeto

da educação nacional; a família e a sociedade, de cuja responsabilidade se fala, também, no art. 1º da Resolução; a comunidade, que deve, exemplificativamente, de acordo com o art. 38 da Resolução, participar da definição do modelo de organização e gestão da escola indígena; a escola (e seus gestores, claro), em harmonia com o art. 4º, *caput*, da Resolução, também uma das responsáveis pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado em observância a alguns princípios; os sujeitos do processo educativo, particularmente o educando/estudante, detentor do direito de ser educado, sendo mencionado, por exemplo, no já apontado art. 4º, *caput*, da Resolução; e, entre outros profissionais da educação, o professor/docente, que, tal como dispõe o inciso IV do art. 55, numa gestão democrática, deve buscar conhecer melhor os seus pares, expor suas ideias e, inclusive, traduzir suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais.

No que concerne às condições de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ressaltam-se as informações, constantes já no início do texto, sobre sua elaboração/aprovação (quando, quem, quais fundamentos normativos, etc.). Ademais, há de se considerar o contexto precedente à elaboração dessas Diretrizes, em que só havia diretrizes curriculares nacionais específicas (estabelecidas por etapa e modalidade) para a educação básica, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É digno de menção o fato de que essas diretrizes foram avaliadas e utilizadas como ponto de partida para a elaboração do documento ora analisado.

Já quanto às condições de recepção, vale enfatizar o artigo 60 da Resolução, que trata de sua entrada em vigor, dispondo que ela entrou em vigor na data de sua publicação, ou seja, no dia 14 de julho de 2010.

A partir dessas ponderações introdutórias e considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica contém 60 (sessenta) artigos, organizados, com exceção do artigo primeiro, em sete títulos (Objetivos; Referências conceituais; Sistema Nacional de Educação; Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; Organização da educação básica; e Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), pode-se proceder à análise do conteúdo da Resolução supramencionada a partir dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, orientada para interpretação de quais são a “concepção de direitos humanos”, a “concepção de educação”, a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” subjacentes ao documento em exame, a estas categorias de análise, como já dito.

Inicialmente, é preciso realçar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não há menção expressa aos direitos humanos, contudo eles são tratados de forma implícita. Corroborando essa assertiva, podem ser citados alguns exemplos.

O primeiro exemplo que pode ser apontado encontra-se no já referenciado artigo 1º das DCNGEB, mais exatamente na parte em que, tratando das bases da Resolução CNE/CEB n. 4/2010, após expor seu objeto, fala-se em “direito de toda pessoa” ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. De acordo com uma concepção tradicional, os direitos humanos são tidos como direitos pré-estatais pertencentes a todo ser humano como pessoa (Peterke, 2013).

Além dele, destaca-se o §1º do art. 13 das DCNGEB, com redação semelhante ao art. 27, I, da LDB, o qual estabelece que o currículo deve difundir os valores fundamentais dos direitos e deveres dos cidadãos, daí se inferindo alusão aos direitos (valores)

do Homem, os quais, positivados em nível de Estado Constitucional, correspondem a direitos fundamentais.

Consoante uma concepção tradicional ou, em outras palavras, universalista, como fala Piovesan (2016), o fundamento dos direitos humanos é a dignidade humana, havendo menção à “dignidade da pessoa” no já citado art. 3º do documento normativo em foco.

Ademais, tem de se realçar que, na definição de um direito específico, qual seja, da educação básica, como dispõe o art. 5º das DCNGEB, afirma-se “um direito universal”, cuja qualificação remete para a compreensão de que se cuida de um direito humano e fundamental, indispensável para o exercício da cidadania em plenitude. A título de esclarecimento, o conceito de cidadania não se restringe à participação política e abrange a participação plena na sociedade (Borges, 2008).

Outra questão que merece realce é que as DCNGEB fazem alusão à Constituição Federal e a outras legislações que tratam de direitos fundamentais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, no art. 5º. É de se observar ainda que as DCNGEB referem-se, em seu texto, a alguns “princípios” que, na verdade, também constituem direitos humanos e fundamentais, tais como a igualdade e a liberdade, reportadas em seu art. 22, §1º, entre outros.

Do exposto, ante a ausência de um conceito de direitos humanos, de indicação de suas características ou mesmo de suas categorias, entende-se que não há conteúdo bastante sobre tais direitos que possibilite indicar a concepção que se tem desses direitos.

Neste ponto de não valorizar os direitos humanos, sequer os prevendo, as DCNGEB se assemelham à LDB. Cumpre recordar que a LDB só traz uma menção expressa aos direitos humanos, feita, pela primeira vez, por alteração legislativa, no ano de 2014. Como estas Diretrizes são de 2010 e, neste ano, a LDB também não tra-

tava expressamente dos direitos humanos, talvez isso justifique o não tratamento do tema.

O não reconhecimento dos direitos humanos nas DCNGEB, sem dúvidas, é prejudicial à garantia desses direitos e mesmo ao exercício de uma educação em direitos humanos, embora, como já dizia Bobbio (2004), o problema maior desses direitos seja efetivá-los, pois, como se pode falar em concretização do que não se (re)conhece? Mesmo havendo outras normas que os reconhecem, inclusive e fundamentalmente a Carta Constitucional, seria essencial que toda norma que nesta se ampara e, em especial, as que regem a educação em direitos humanos e a formação de professores em direitos humanos também os afirmassem.

No tocante ao tema “educação”, percebe-se que ele não só está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como também constitui o tema principal tratado nelas, sendo que, como se sabe, a ênfase recai sobre um dos níveis escolares, no caso, a educação básica.

De pronto, é preciso notar que, no artigo 1º da Resolução, anteriormente indicado, reforçam-se, ainda que implicitamente, as três finalidades da educação, ou, como diz Lima (2013), seus três papéis: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo válido relembrar que tais finalidades constam na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ademais, ainda nesse dispositivo, reforçam-se (e se sustenta sua extensão) a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, o que também está previsto no texto constitucional e na LDB; bem como se frisa que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e dos adultos na instituição educacional, bem como a aprendizagem para a con-

tinuidade dos estudos, requerendo esta a autonomia dos sujeitos para seguirem aprendendo.

Merece realce ainda o artigo 4º das DCNGEB, acima já referenciado, segundo o qual as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com estes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e aos direitos;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 2010b, p. 2).

Ao analisar esses princípios e os comparar com o texto da Constituição (sobretudo seu art. 206) e o texto da LDB (particularmente seu art. 3º), constata-se que há princípios de cinco tipos: 1) idêntico na CF/88 e na LDB; 2) semelhante, em parte, ao da CF/88 e ao da LDB; 3) semelhante, em parte, ao da CF/88 e idêntico ao da LDB; 4) semelhante, em parte, ao da LDB apenas; 5) idêntico ao da LDB apenas.

Como exemplo do primeiro, pode-se citar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, constante no inciso VI do supramencionado art. 4º; e ainda no inciso IV do art. 206 da CF/88 e inciso VI do art. 3º da LDB. Como exemplo de princípio semelhante, em parte, ao previsto na CF/88 e na LDB, há o de igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola, previsto no inciso I do referido art. 4º. É válido esclarecer que, na CF/88 (art. 206, I) e na LDB (art. 3º, I), não constam os termos “inclusão” e “sucesso”. Por sua vez, como princípio semelhante, em parte, ao estabelecido no texto constitucional (art. 206, II), mas idêntico ao que delineia a LDB (art. 3º, II), é possível referir o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, consignado no inciso II do supracitado art. 4º, residindo a diferença da Constituição na não utilização por esta do vocábulo “cultura”. Já como exemplo de princípio semelhante, em parte, somente ao da LDB, pode-se referir o de respeito à liberdade e aos direitos, indicado no inciso IV do referido art. 4º, haja vista que, no art. 3º, IV, da LDB, em vez de “aos direitos”, consta “apreço à tolerância”. Por último, como exemplo de princípio idêntico ao que estabelece a LDB, acha-se o da valorização da experiência extraescolar, previsto no inciso X do aludido art. 4º e no inciso X do art. 3º da LDB.

Outrossim, é de suma relevância trazer à lume o conceito de educação básica apresentado pelas DCNGEB, em seu artigo 5º:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (Brasil, 2010b, p. 2).

A partir desse dispositivo, resta claro que a Educação (Básica) é tratada tanto como direito quanto como instrumento para viabilizar a conquista dos demais direitos.

Por falar em educação, precisa-se sublinhar que, neste documento, não se trata apenas da educação formal, de modo que a distinção entre educação, salvo quando há especificação (exemplificando, “educação escolar”), e ensino é levada em consideração. A primeira, com base em Borges (2008), abrange práticas que se realizam além do espaço escolar, enquanto o último reporta-se justamente às atividades realizadas neste ambiente.

De educação, fala-se no art. 7º, *caput*, das DCNGEB, acima já referido, em que se dispõe que a concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Já de ensino, cuida-se no já citado artigo 4º, em que são expostos os princípios de acordo com os quais ele deve ser ministrado.

Retomando a educação básica, conforme o artigo 6º das DCNGEB, nela, devem ser consideradas as dimensões do “educar” e do “cuidar”, em sua inseparabilidade, buscando recuperar a sua centralidade, que é o educando. Este é considerado, portanto, como sujeito, e não mero objeto (Freire, 2017).

É preciso destacar ainda que a garantia de padrão de qualidade (com acesso, inclusão, permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso) resulta na qualidade social da edu-

cação, conforme estabelecido no art. 8º das DCNGEB, o que seria uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

As DCNGEB não só tratam dessa qualidade social da educação como sustentam, no art. 9º, *caput*, uma escola de qualidade social, a qual deve adotar como centralidade o estudante e a aprendizagem, atendendo a alguns requisitos, tal qual o previsto no inciso I, de revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela. Adotando como centralidade o aluno, vê-se que as DCNGEB consideram este como sujeito.

Ao falar de escola, é preciso esclarecer seu significado. Consoante o art. 11, *caput*, das DCNGEB, a escola da educação básica constitui o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país. Tal concepção exige, como disposto no parágrafo único, a superação do rito escolar e privilegia trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Com base em Laval (2019), pode-se dizer que, neste documento, não se trata da escola neoliberal (modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado), mas da escola republicana, tendo em conta a preocupação maior com a formação do cidadão. Ademais, a preocupação com o bem-estar dos educandos sinaliza para o entendimento de que ensinar (educar, de modo mais amplo) exige querer bem aos educandos, como defende Freire (2019).

Sobre os programas de escolas, com base no art. 12 das DCNGEB, vale esclarecer que eles podem ser de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), de tempo parcial noturno e de tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo). Entre eles, por considerarem as especificidades dos alunos, aliás, sua realidade, merecem realce os cursos em tempo parcial noturno, os quais devem estabelecer metodolo-

gia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito às formas para a organização curricular, tendo em vista sua relevância para pensar a concepção de educação, cabe indicar, de logo, a concepção de currículo, que está estabelecida no *caput* do art. 13 das DCNGEB:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Brasil, 2010b, p. 4).

Frise-se que o currículo compreende um conjunto de valores e práticas, segundo as DCNGEB. Incumbe acrescentar que o currículo deve difundir valores fundamentais, consoante o outrora mencionado §1º desse mesmo artigo, considerando a promoção de práticas educativas formais e não formais; e que, em observância a seu §2º, na organização da proposta curricular, tem de se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, logo levando em conta os saberes dos sujeitos-educandos.

Acerca desse assunto ainda, compete mencionar que a organização do percurso formativo, como consta no §3º do art. 13, deve incluir não só componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, devendo assegurar, entre outros: o entendimento de que eixos temáticos são

uma forma de organizar o trabalho pedagógico, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos (inciso VI); o estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, com o fim de superar a distância entre os alunos que aprendem a receber informação com rapidez, usando a linguagem digital e os professores que dela ainda não se apropriaram (inciso VII); e a constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos (inciso VIII). Em face disso, vale lembrar que só o diálogo, isto é, uma relação horizontal de A com B, que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança, comunica (Freire, 2014).

Além do mais, é necessário salientar, com base no §5º do art. 13, que a transversalidade distingue-se da interdisciplinaridade, embora ambas se complementem, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. De acordo com o §6º do art. 13, a transversalidade diz respeito à dimensão didático-pedagógica; enquanto que a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

No tocante à formação básica comum e parte diversificada, importa frisar algumas questões. Primeiramente, é preciso dizer que a base nacional comum na educação básica constitui-se, como estabelece o *caput* do art. 14, de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerado nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; nas formas diversas de exercício da cidadania, dentre outros. Integram tal base, por exemplo, conforme a alínea “c” do

§1º do citado artigo, o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil, o que requer um ato cognoscente desvelador da realidade, como fala Freire (2017) acerca de uma educação problematizadora.

Com relação à parte diversificada, tal como está expresso no art. 15 das DCNGEB, importa sublinhar que ela enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio.

Além dos componentes curriculares, a partir do art. 16 das DCNGEB, há de se considerar os componentes não disciplinares, como temas relativos ao meio ambiente e direitos do idoso, cuja inclusão é determinada por leis específicas.

No que diz respeito à organização da educação básica, como estabelece o art. 18 das DCNGEB, devem ser observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns em todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam, subentendendo-se que os educandos são tidos como sujeitos.

É válido acrescentar, a partir do §1º desse art. 18, que as etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, ainda que permaneçam individualizadas ao longo do percurso do aluno.

Como previsto no art. 19 das DCNGEB, cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, seus objetivos e suas diretrizes educacionais, fundamentando-se, no entanto, na inseparabilidade dos conceitos referenciais “cuidar” e “educar”.

Além disso, consoante o art. 20 das DCNGEB, um princípio orientador de toda a ação educativa é o respeito aos (sujeitos) educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários.

Quanto às etapas da educação básica, conforme o art. 21 das DCNGEB, elas correspondem a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (Brasil, 2010b, p. 7-8).

Para os fins desta análise, destacam-se apenas alguns aspectos de cada uma dessas etapas.

Com relação à educação infantil, tratada no art. 22 das DCNGEB, merece relevo seu objetivo de desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que requer ter em conta a relação entre educação e desenvolvimento. Segundo Arnesen (2010), o direito à educação pode ser enfocado tanto como premissa de satisfação pessoal, mediante o desenvolvimento das capacidades individuais que o sujeito-educando espera ver desenvolvidas, quanto como elemento integrante do bem comum de dada sociedade, voltada ao desenvolvimento social.

Precisa-se enfatizar ainda, com base no §2º do art. 22, que, na educação infantil, requer-se a atenção intensiva dos profissionais da educação durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, considerando-se que este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada. Como diz Freire (2017), a educação problematizadora se funda exatamente na criatividade.

Outra questão que carece ser mencionada é a constante no §5º do aludido artigo, referente à solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças, o que, certamente, exigirá consciência crítica e autonomia (Freire, 2011, 2017), ainda que haja orientação por parte dos professores e demais profissionais da educação e de outras áreas pertinentes.

Quanto ao ensino fundamental, consoante o art. 23 das DCNGEB, ele tem 9 (nove) anos de duração, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos, e possui duas fases (uma chamada de anos iniciais, com cinco anos de duração, e outra denominada anos finais, com quatro anos de duração). É preciso enfatizar que acolher significa “cuidar” e “educar”, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Tratando dos objetivos da formação básica das crianças, definidos para a educação infantil, as DCNGEB, em seu art. 24, assinalam que eles se prolongam durante os anos iniciais do ensino fundamental e se completam nos anos finais, ampliando e intensificando o processo educativo, mediante, entre outros: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (inciso I), essencial, ainda que os meios necessitem ser ampliados, para desenvolver a autonomia do educando; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade (inciso III), o que implica desvelar a realidade; e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (inciso IV), também relevante para desenvolver a autonomia do aluno.

Sobre o ensino médio, etapa final do processo formativo da educação básica, em conformidade com o art. 26 das DCNGEB, deve-se ter em consideração que ele se orienta por princípios e finalidades que preveem, entre outras coisas: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos (inciso I); a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo (inciso II); e o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III). Frise-se que, para alcance dessas finalidades, certamente, faz-se essencial uma formação para a autonomia, a qual pode ser fornecida por uma pedagogia da autonomia (Freire, 2019).

Sinalizando a necessidade de formar para a autonomia, destaca-se ainda o §3º do art. 26 das DCNGEB, segundo o qual os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens (sujeitos-educandos) tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

No que concerne às modalidades da educação básica, com fundamento no art. 27 das DCNGEB, é preciso esclarecer que cada etapa da educação básica pode corresponder a uma ou mais modalidades de ensino, são elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Para os fins pretendidos nesta análise, de inferir qual é a concepção de educação sustentada no documento, destacam-se apenas algumas orientações sobre as modalidades da educação básica.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, que, conforme o art. 28 das DCNGEB, destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria no nível de conclusão do ensino fundamen-

tal ou do ensino médio, salienta-se que o aluno é considerado como sujeito, cuja realidade deve ser observada/respeitada, havendo ainda uma disposição para o diálogo. Isso é inferido quando, no §1º do referido artigo, tratando da oferta de cursos gratuitos, pelos sistemas educativos, aos jovens e aos adultos, que lhes proporcione oportunidades educacionais apropriadas, afirma-se que devem ser consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Ademais, no §2º desse artigo, consta que devem ser providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes (inciso II) e que devem ser promovidas a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando a uma maior participação nas aulas (inciso V).

Sobre a Educação Especial, é relevante a defesa, contida no §2º do art. 29 das DCNGEB, de uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, ao afirmar que os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum explore as potencialidades de todos os estudantes adotando tal pedagogia. Sublinhe-se que a efetiva participação dos estudantes no ensino regular constitui uma das orientações fundamentais a serem observadas pelos sistemas de ensino na organização dessa modalidade, em consonância com o que fora estabelecido no §3º desse artigo.

A Educação Profissional e Tecnológica, tratada do art. 30 ao 34 das DCNGEB, tem cunho diverso da Educação Especial, pois orienta-se mais para a formação do trabalhador. Deveras, como o próprio nome já indica, ela é voltada para a formação profissional.

A Educação Básica do Campo, que está prevista nos artigos 35 e 36 das DCNGEB, por sua vez, modalidade que oferta educação para a população rural, também considera a realidade dos sujeitos-educandos, uma vez que, de acordo com o art. 35 das DCNGEB, está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo orientações para a orga-

nização da ação pedagógica. Por exemplo, os conteúdos curriculares e as metodologias devem ser apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural.

A Educação Escolar Indígena, abordada nos artigos 37 e 38 das DCNGEB, também observa a realidade singular dos educandos, buscando respeitar seus saberes, pois requer, conforme o *caput* do art. 37, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade. Assim sendo, como consta no inciso VI do art. 38, deve-se fazer uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

A Educação a Distância, de que tratam os artigos 39 e 40 das DCNGEB, basicamente, caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A Educação Escolar Quilombola, de que cuida o art. 41 das DCNGEB, também reitera a necessidade de observar a realidade dos educandos, respeitar seus saberes, haja vista que, em conformidade com o disposto no *caput* desse artigo, ela requer uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

Por fim, as DCNGEB regulamentam os elementos constitutivos para sua organização. Segundo o artigo 42 das DCNGEB, são elementos constitutivos para operacionalização das Diretrizes “[...] o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (Brasil, 2010b, p. 13).

Entre eles, merece realce o projeto político-pedagógico, o qual, como está disposto no *caput* do art. 43 das DCNGEB, representa mais que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a esco-

la democrática para todos e de qualidade social. Além disso, é necessário enfatizar que ele respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, reiterando-se o entendimento de que os estudantes/alunos são sujeitos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, é importante destacar, alicerçado no §1º do art. 47 das DCNGEB, que a validade da avaliação liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar e propor. Nesse contexto, consoante o referido dispositivo, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é ético, social e intelectual.

Ainda, é preciso sublinhar, consoante o art. 51 das DCNGEB, que se deve tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, e sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Evidencia-se também, no art. 54, §1º das DCNGEB, que os recursos didáticos também devem ser adequados às condições da escola e da comunidade em que está inserida, isto é, também devem levar em consideração a realidade.

Discorrendo sobre o exercício da gestão democrática, no §3º do citado art. 54, sobressai-se que a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por intermédio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Tratando ainda sobre gestão democrática, o art. 55, *caput*, das DCNGEB, acentua que esta deve ser instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, em que se

supere o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena, salientando a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser em busca de uma convivência social libertadora, fundamentada na ética cidadã.

Ante o exposto, considerando-se principalmente que, nas DCNGEB, considera-se o educando como sujeito e se sustenta a necessidade de se ter em conta sua realidade e respeitar seus saberes, salienta-se uma educação para a autonomia, requerendo-se o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Ademais, sublinha-se o diálogo e ainda o estímulo à curiosidade; e se fala, expressamente, de princípio educativo emancipador e de pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, o que permite inferir que a “concepção de educação” que lhe é subjacente é de uma educação emancipatória.

No tocante ao tema “educação em direitos humanos”, deve-se ressaltar que ele não é tratado expressamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no entanto, depreende-se que há referências implícitas à EDH.

Por exemplo, no art. 9º, II, das DCNGEB, cuidando da escola de qualidade social, um de seus requisitos é a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, o que demanda uma EDH que forme cidadãos para o respeito do outro, de sua dignidade.

No art. 13, §1º, das DCNGEB, aludido em outros momentos desta análise, cuja redação se assemelha à do art. 27, I, da LDB, remete-se para uma EDH ao prevê que o currículo deve difundir os valores fundamentais dos direitos e deveres dos cidadãos, sendo a EDH, mesmo, uma educação em valores. Como diz Pessoa (2011), o direito à educação em direitos humanos envolve não somente o acesso à instrução, mas também o educar em respeito aos valores humanos.

No art. 24 das DCNGEB, ao tratar dos objetivos da formação básica das crianças, enfatiza-se, no inciso V, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social, salientando-se, mais uma vez, o educar para o respeito do outro, que pode ser promovido por uma EDH.

Importa mencionar ainda que, nas DCNGEB, há referência a direitos humanos e fundamentais específicos, como os direitos dos idosos, a serem incluídos como componentes não disciplinares, segundo prevê o já aludido art. 16.

Além do mais, deve-se ressaltar que as DCNGEB preveem modalidades de educação que visam à proteção de minorias, que, como tal, constituem importantes instrumentos para desenvolvimento da EDH. Tratando sobre a Constituição como processo público e advertindo que, como ela realiza somente, em parte, pressupostos de caráter substantivo, o resto deve se desenvolver ao longo do tempo através da estruturação de uma diversidade de processos, Häberle (2009) afirma que os processos requerem proteção das minorias. São modalidades da educação básica preocupadas com a proteção (e inclusão) de minorias: a educação especial (art. 29), a educação básica do campo (art. 35 e 36), a educação escolar indígena (art. 37 e 38) e a educação escolar quilombola (art. 41), já tratadas quando se discorreu sobre a educação em geral.

É necessário destacar ainda que questões de gênero, etnia e diversidade cultural, que compõem as ações educativas (sabidamente, temas de EDH) são componentes que integram o projeto político-pedagógico, como consta no art. 43, §3º das DCNGEB.

Diante da carência de mais conteúdo para a análise, no que diz respeito à “concepção de educação em direitos humanos” contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conclui-se que não há como inferi-la.

Com relação ao tema “formação de professores”, de pronto, é preciso reconhecer que ele consta expressamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na verdade, como dito anteriormente, o professor e o programa de formação docente é um dos elementos constitutivos para a organização das DCNGEB, conforme disposto em seu art. 42.

Já no art. 2º, III, das DCNGEB, fala-se de cursos de formação inicial e continuada de docentes, sendo possível afirmar, a partir desse dispositivo e com base em outras disposições a seguir apontadas, que a formação de professores abrange não só a formação inicial como também a formação continuada. A respeito dessas duas formações, vale frisar o que dispõe o art. 58 das DCNGEB:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (Brasil, 2010b, p. 18).

Tendo isso em mente, tratando da formação dos profissionais da educação, incluindo os docentes, as DCNGEB estabelecem, em seu art. 56, que:

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação,

sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (Brasil, 2010b, p. 17).

Deve-se sublinhar, também, a ênfase dada pelas DCNGEB, entre os princípios definidos para a educação nacional, à valorização do profissional da educação, considerando, em seu art. 57, *caput*, que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental. Acrescente-se que, segundo o §1º desse artigo, a valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade, associando-se ambas à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

Sobre os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações das DCNGEB, o §2º desse artigo prevê que eles devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário, entre outros,

além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, interpretando e reconstruindo o conhecimento coletivamente, bem como desenvolver competências para a integração com a comunidade e o relacionamento com a família.

Ademais, como estabelece o art. 59 das DCNGEB, os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja, por exemplo, a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, bem como da autonomia docente.

Deve-se perceber que, além de abordar a formação de professores de modo geral, as DCNGEB cuidam de algumas formações específicas, por exemplo, a formação destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos, prevista no art. 28, §2º, VI; a formação específica do quadro docente para a educação escolar indígena, a que faz referência o art. 37, *caput*; e a formação específica do quadro docente para a educação escolar quilombola, estabelecida no art. 41, *caput*.

Sobre a formação de docentes em direitos humanos, infere-se que as DCNGEB preocupam-se com ela em um dispositivo, qual seja, no inciso III do §3º do art. 29, que dispõe sobre “a formação de professores para o AEE [Atendimento Educacional Especializado] e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas” (Brasil, 2010b, p. 11), dado que uma formação em direitos humanos promove a compreensão da dignidade do outro e da necessidade de respeitar, proteger e promover seus direitos.

Compete notar, contudo, que a preocupação com a formação de professores em direitos humanos, aqui, é implícita e compreende uma pequena parcela da enormidade de conteúdos e valores de direitos humanos. Assim sendo, por não haver conteúdo bastante para a análise, quanto à “concepção de formação de professores em direitos humanos”, verifica-se que não há como indicá-la.

Por último, deve-se reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica contribuem para a construção da cultura de direitos fundamentais, em especial por cuidar do direito à educação (básica), prevendo medidas para sua garantia, e por delinear modalidades de educação inclusivas, como a educação especial. Porém, não contribuem muito, pois não tratam expressamente dos direitos humanos, nem da educação em direitos humanos, menos ainda da formação de professores em tais direitos.

Ainda que haja disposições implícitas sobre esses temas, numa cultura que se pretende de respeito, proteção e defesa dos direitos do Homem, é imprescindível reconhecer tais direitos e reafirmar a importância dos instrumentos que podem concretizá-los, a exemplo da educação em direitos humanos e da formação de professores para seu ensino. Além disso, é relevantíssimo que a normativa infraconstitucional respeite a Constituição, tida não apenas como um texto jurídico, mas cultura; e que (todo) o direito interno, incluindo as resoluções do Conselho Nacional de Educação, observe, de fato, o direito internacional, com o qual está (pelo menos, deveria estar) em constante interação, e sua normativa voltada para assegurar a proteção eficaz do Homem. A título de exemplo do que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica poderiam ter feito para favorecer mais a edificação da cultura de direitos fundamentais, pensa-se na inclusão dos direitos humanos no currículo escolar.

A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada

De pronto, faz-se necessário esclarecer que o documento que será objeto de análise nesta seção é a Resolução CNE/CP n. 2, de

1 de julho de 2015, publicada, no Diário Oficial da União, um dia após, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.

Tal documento fora fixado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação e, como foi dito durante a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não obstante se trate de resolução, tem força de lei, haja vista que, conforme afirma Cury (2006), essa força advém da delegação expressa dada pelo Congresso Nacional; e, ainda, pelas competências da Presidência da República. Recordando, o Conselho Nacional de Educação é um órgão normativo, intérprete das leis de educação, que exerce atribuição federal nos termos da Lei n. 9.131/95, que o instituiu.

Consoante se depreende do Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro da Educação publicado, no DOU, em 25 de junho de 2015, esta Resolução resulta, principalmente, do trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, que, sendo constituída por conselheiros das duas câmaras, isto é, tanto da Câmara de Educação Básica quanto da Câmara de educação superior, foi designada para desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica. Todavia, ela não é resultado apenas da atuação dessa Comissão, sendo assegurada a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, no tocante à formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Com efeito, durante o processo de elaboração das DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, particularmente após a recomposição da Câmara Bicameral em 2012 e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, visando ampliar a discussão e a consolidação dos trabalhos:

[...] a Comissão [Bicameral] realizou várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação. [...] (Brasil, 2015a, p. 3).

Importa acrescentar que a Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação e deliberação no Conselho Pleno do CNE; e que, em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, foi proposta e aprovada, por unanimidade, por seus membros, a realização de uma reunião extraordinária para deliberar sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria, reunião esta agendada para 9 de junho de 2015.

Conforme sinalizado acima, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi publicada em 2 de julho de 2015, sendo que, no dia 3 de julho do citado ano, fora publicada, no DOU, uma retificação referente a seu art. 17, §1º, com vistas, basicamente, a corrigir a numeração do inciso (III em vez de II). É relevante adicionar que a Resolução em comento fora objeto de três alterações: a primeira promovida pela Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017; a segunda, pela Resolução CNE/CP n. 3, de 3 de outubro de 2018; e a terceira, pela Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019, as quais recaíram sobre a redação de seu art. 22, mais exatamente sobre o prazo constante nesse artigo, para indicar, respectivamente, “prazo de três anos”, “prazo improrrogável de quatro anos” e “prazo máximo de dois anos”.

Além do mais, é preciso salientar a articulação entre as DCNs para a formação inicial e continuada, em nível superior, e as DCNs

para a Educação Básica, preocupação explícita já no 5º considerando da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Cabe ressaltar ainda que a LDB constitui norma-base para a elaboração destas Diretrizes, tanto que é indicada já no início da Resolução CNE/CP n. 2/2015, na exposição de seus fundamentos normativos.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, com fundamento no *caput* de seu art. 1º, compete enfatizar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 institui:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015b, p. 2-3).

Ademais, deve-se deixar claro que as Diretrizes de que se fala aplicam-se, conforme dispõe o *caput* do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2015, à formação de professores para o exercício da docência nas etapas da educação básica (na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio) e nas respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Em face do exposto, já se deve ter compreendido quem é o emissor da mensagem veiculada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, claramente, o Conselho Nacional de Educação, mais

especificamente, como consta no início do próprio documento, o Presidente do Conselho Nacional de Educação.

No que diz respeito ao(s) receptor(es) ou destinatário(s) dessa mensagem, destacam-se os envolvidos no processo de formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a educação básica, organizados, a partir da análise, em três grupos: quem é formado, quem forma e quem colabora para essa formação.

De início, é preciso considerar quem é formado, isto é, os profissionais do magistério em formação, entre os quais os futuros professores, citados, por exemplo, no art. 11, VIII, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, em que se trata de atividades de criação e apropriação culturais junto aos futuros professores, além dos formadores; e, ainda, os egressos, mencionados, exemplificativamente, no art. 7º destas Diretrizes, no qual se estabelece que o(a) egresso(a) deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

Leva-se em consideração também quem forma, ou seja, as instituições formadoras, tais como as instituições de ensino superior, às quais se faz referência, por exemplo, no art. 4º, *caput*, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, quanto à sua obrigação de contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida; bem como, tal qual estabelece o parágrafo único do mesmo artigo, os centros de formação de estados e municípios, além das instituições educativas de educação básica, com relação à sua obrigação de contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa a fim de, também, garantir padrão de qualidade acadêmica na formação ofertada. Ainda, há de se ter em consideração os formadores, mencionados no supracitado art. 11, VIII.

Não se pode olvidar aqueles que colaboram para a realização dessa formação, em especial os entes federados, dos quais se exige colaboração constante na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como consta no art. 3º, §5º, III, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada; e alguns órgãos do Governo, como o Ministério da Educação, o qual é apontado no §7º do art. 14, que cuida de sua articulação, no prazo máximo de cinco anos, com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, para proceder à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

No que concerne às condições de produção, deve-se ter em conta o contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, indicado acima, assim como as informações sobre a elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, notadamente, quais foram seus fundamentos normativos (por exemplo, a Lei n. 9.394/96), as ideias-base (exemplificando, que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional), expostas já no início da Resolução em questão.

Já no que diz respeito às condições de recepção, cabe frisar dois dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2015, quais sejam: o anteriormente citado art. 22, segundo o qual os cursos de formação de professores que se encontrassem em funcionamento deveriam se adaptar a tal Resolução num prazo determinado; e o art. 25, o qual estabelece que esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, o que ocorreu em 2 de julho de 2015.

Ante o exposto e considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada encerram 13 (treze) considerandos e 25 (vinte e

cinco) artigos, estes organizados em 8 capítulos, cabe partir para a exposição da análise propriamente dita, buscando-se refletir acerca das quatro categorias de análise, recapitulando: “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”, a partir do tratamento dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” no documento.

Prontamente, faz-se necessário reconhecer que o tema “direitos humanos” está presente nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Deveras, há menção expressa aos direitos humanos já nos considerandos, notadamente quando versa sobre a EDH; e ainda em alguns artigos, no quais há referência exclusiva a eles.

No 11º considerando, fala-se de direitos humanos não só em associação à educação, cuidando-se, portanto, da educação em direitos humanos, como na definição dessa educação, sendo que, como esta é um dos temas investigados, que será abordado a seguir, não cabe discorrer sobre seu conceito neste momento, e sim ater-se ao que é possível inferir sobre os direitos do Homem, ainda que a partir dele.

Apesar de não ser exposta a noção de direitos humanos nesse considerando, depreende-se que é levada em conta a tradicional distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, pois se afirma que a EDH é um direito fundamental e ainda mediação para efetivar o conjunto de direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico. Deve-se observar que se trata, desde o início, dos direitos fundamentais, afinal, como diz Comparato (2019), eles constituem direitos humanos consagrados pelo Estado mediante normas escritas.

Para além desse considerando, os direitos humanos encontram-se em alguns dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2015,

contudo eles são apenas mencionados, quer dizer, não são apresentados seu conceito, suas características ou mesmo suas categorias. Nessa direção, pode-se referir os artigos 12, I, “i” (no núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, incluem-se pesquisa e estudo das relações entre educação e direitos humanos); 13, §2º (direitos humanos no currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica); 14, §2º (direitos humanos no currículo dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados); e 15, §3º (direitos humanos no currículo dos cursos de segunda licenciatura).

Ante o exposto, havendo carência de mais conteúdos sobre os direitos humanos (conceito, características e categorias), entende-se que não há como inferir qual é a “concepção de direitos humanos”.

No que diz respeito ao tema “educação”, pode-se afirmar que ele consta expressamente ao longo das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Com efeito, a educação é abordada desde os considerandos, sendo válido ressaltar que o documento ora estudado considera a distinção entre educação e ensino, o que se infere a partir do uso de ambos os termos, inclusive, em um mesmo dispositivo. Por exemplo, no 2º considerando, tem-se: “CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino [...]” (Brasil, 2015b, p. 1), sendo claro que, se sinônimos fossem, não seriam necessários os dois vocábulos, mas apenas um. A título de recordação, com base em Borges (2009), a educação constitui uma prática social mais ampla, que se realiza além do espaço escolar, enquanto que o ensino refere-se a atividades realizadas justamente neste.

É de se realçar ainda o 3º considerando, no qual são apresentados os princípios vitais para a melhoria e a democratização da gestão e do ensino. Analisando-os, percebe-se que quase a totalidade (exceto o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial)

desses princípios já fora prevista no art. 3º da LDB, em que se elencam os princípios com base nos quais o ensino será ministrado. A título de exemplo de princípio constante em ambos os documentos normativos, pode-se citar o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Enfocando a educação, constata-se que ela é tida, nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, tanto como direito quanto como processo, em observância a outras normas anteriores, como a Declaração Universal de 1948. Realmente, no 11º considerando, reconhece-se o direito à educação, e no §1º do art. 3º, a seguir esmiuçado, define-se educação como processos formativos. Embora a Resolução CNE/CP n. 2/2015 defina educação como processo, mas não sublinhe seu papel na consecução de outros direitos, fato é, como diz Pessoa (2011), que a educação é direito humano e meio indispensável para a realização de outros direitos.

Segundo as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, mais exatamente o supramencionado §1º do art. 3º:

Por educação, entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Brasil, 2015b, p. 4).

Claramente, o documento em pauta encerra uma concepção ampla de educação, dado que reconhece, tomando-se as palavras de Mészáros (2019), que muito do processo contínuo de aprendizagem está fora das instituições educacionais formais. Importa observar que, na definição de educação, as DCNs para a Formação

Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada tomam como base a LDB, precisamente seu art. 1º, cuja redação é bastante semelhante.

Além do que fora exposto sobre a educação em geral, não obstante conste em dispositivo que versa sobre a formação dos profissionais do magistério, qual seja, no art. 5º, *caput*, merece realce a explícita referência à concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Há de se considerar ainda a utilização, ao longo do texto da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e, em especial, no aludido artigo 5º, de terminologia que aponta para uma educação emancipatória. Por exemplo, ainda no *caput* desse artigo, “práxis”; em seu inciso IV, “pensamento crítico”, “criatividade” e “autonomia”; e em seu inciso VIII, “criticidade” e, novamente, “criatividade”.

Não é demais lembrar que, consoante Freire (2011), práxis implica ação e reflexão; e que, para os seres humanos, como seres da práxis, transformarem o mundo, processo no qual se transformam também, faz-se essencial sua presença criadora. Cabe sustentar, com base em Freire (2014), uma educação crítica e criticizadora; e, por consequência, uma educação que realize a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, esta voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas.

Ainda, a partir de Freire (2017), é imprescindível salientar que a educação problematizadora é de caráter reflexivo, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade. Além do mais, em uma pedagogia para a autonomia, conforme Freire (2019), é preciso ter em consideração que ensinar exige criticidade, entre outras coisas.

Considerando tudo o que fora exposto sobre educação, principalmente a alusão explícita a uma concepção de educação como processo emancipatório, infere-se que a “concepção de educação”

contida nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada é emancipatória.

No tocante ao tema “educação em direitos humanos”, constata-se que há menção expressa a esta nas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, já no 11º considerando, destacado acima quando se tratou do tema “direitos humanos”, cuja redação integral é:

[...] CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [...] (Brasil, 2015b, p. 2).

Deve-se observar que, no documento em questão, utiliza-se a expressão “educação em e para os direitos humanos”, enquanto, neste livro, emprega-se a terminologia “educação em direitos humanos” em respeito à grande maioria dos documentos normativos que tratam da temática. Apesar disso, diante do uso daquela e sabendo que há autores que distinguem a educação “em” direitos humanos da educação “para” os direitos humanos, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o assunto.

Tomando Pessoa (2011) como exemplo, para a qual, a partir da análise do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, a educação tem três dimensões, quais sejam, educação como direito humano, educação em direitos humanos e educação para os direitos hu-

manos, é possível afirmar que a educação em direitos humanos aparece como processo cultural e pedagógico, enquanto que a educação para os direitos humanos apresenta-se como direito-meio, ou seja, como canal de sensibilização, conscientização e efetivação dos direitos humanos.

Ademais, no que concerne à definição de EDH propriamente dita, note-se que a educação em direitos humanos é tida como direito fundamental e como instrumento para efetivar outros direitos fundamentais (na Resolução n. 2/2015, refere-se a “direitos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico”), entendimento este veiculado em outras normas e propagado por muitos estudiosos. Também, salienta-se a EDH como parte do direito à educação, o que requer entender, como fala Pessoa (2011), que este insere o direito à EDH, o qual envolve não só o acesso à instrução como também o educar em respeito aos valores humanos, com vistas a formar uma nova cultura.

Além dessa definição e da alusão (implícita) à educação em direitos humanos ao tratar do currículo, aliás, da inclusão dos direitos humanos no currículo da formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), nos mencionados artigos 13, §2º; 14, §2º; e 15, §3º, não há mais conteúdo sobre a EDH, por exemplo, indicação de suas finalidades, etc., razão pela qual não há como inferir qual é a “concepção de educação em direitos humanos” subjacente às DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Seguindo, quanto ao tema “formação de professores”, constata-se não só que ele se faz presente no documento sob exame, como que ele é o objeto principal de que se ocupa este, o que resta claro já a partir da nomenclatura das DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Tem-se, com efeito, que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada enfocam a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o que requer esclarecer quem são esses profissionais. Assim procedendo, traz-se à baila a definição apresentada no próprio documento, precisamente em seu art. 3º, §4º:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015b, p. 4).

Perceba-se que, entre os profissionais do magistério da educação básica, estão incluídos tanto quem exerce atividade de docência, como também quem exerce outras atividades pedagógicas, a exemplo da gestão educacional das unidades escolares de educação básica, sendo essa noção reiterada no §1º do art. 18 das DCNs em estudo.

Feito esse esclarecimento, com fundamento no 12º considerando e no art. 18, *caput*, do documento ora analisado, compete salientar a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, entre outros meios.

Desde a designação dessas Diretrizes, resta nítido que a formação de que se fala compreende formação inicial e formação continuada, sendo válido salientar que tais formações destinam-se, como consta no *caput* do art. 3º do documento sob análise, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades, a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e de educação escolar, objetivando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição.

Melhor esclarecendo, segundo o §1º do art. 1º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino devem promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica.

No que concerne a essa formação, observando os §§2º e 3º do art. 1º destas Diretrizes, é preciso notar que há instituições formadoras em dois níveis: responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, são as instituições de ensino superior; e responsáveis pelas atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, acham-se os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas da educação básica. Ainda, conforme o já referenciado art. 4º, *caput* e parágrafo único desse documento, a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério deve contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e os centros de formação de estados e municípios, assim como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de

formação continuada dos profissionais do magistério, devem contemplar a articulação entre ensino e pesquisa.

Sublinhe-se que a educação superior e, em especial, as universidades fundamentam-se em alguns princípios, entre os quais o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presentes no texto constitucional, mais exatamente em seu art. 207, e referidos por Borges (2008), por exemplo.

Além do mais, a formação dos profissionais do magistério da educação básica norteia-se por alguns princípios, os quais estão descritos no §5º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, podendo ser citados estes: a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito à educação de qualidade a crianças, jovens e adultos, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (inciso I); a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras (inciso IV); a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, a contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (inciso V); a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os diferentes níveis e modalidades de educação (inciso IX); e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (inciso XI).

Enfatizando o que está disposto no inciso V, vale rememorar que há dois modelos teóricos de formação de professores, segundo Saviani (2009), quais sejam: o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, os quais priorizam, respectivamente, o conteúdo e a forma, em outros termos, a teoria e a prática, devendo ambos serem considerados porque integram o processo de formação docente. Além disso, tendo em conta que

a articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores funda-se no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, é preciso ter em consideração que o conhecimento, como dizem Souza e Juliasz (2020, p. 32), “[...] se configura [...] como centralidade do processo de mediação, síntese da atividade educativa, síntese do trabalho docente [...]”. À vista disso, fundamentando-se ainda nesses autores, é de se perceber que a formação do professor remete ao processo apropriativo do conhecimento, de tal maneira que o nível de conhecimento alcançado pelos sujeitos (professores e alunos), na relação pedagógica, determinará o grau de alienação ou emancipação deles (Souza; Juliasz, 2020), no caso, quanto maior for a apropriação do conhecimento, maior será o nível de emancipação.

Deve-se realçar ainda, como estabelece o art. 5º, *caput*, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, que a formação dos profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, conduzindo o egresso, por exemplo, como prevê o inciso V desse artigo, à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais. A base comum nacional para a formação inicial e continuada se norteará, em conformidade com o 6º considerando do mencionado documento, pelos seguintes princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

É relevante acrescentar que o projeto de formação, tal como consta no §6º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, deverá ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de edu-

cação superior e o sistema de educação básica, bem como, conforme exposto em seu 10º considerando, deve ser contextualizado no espaço e no tempo, atentando para as características das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que justificam a vida da/na escola. Ainda, deve possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição, quer dizer, deve observar a realidade dos sujeitos.

Compete salientar que, além de tratar da formação em geral dos profissionais do magistério, as DCNs aqui examinadas cuidam de formações específicas voltadas para algumas modalidades de educação básica, por exemplo, para a educação escolar do campo, prevista em seu art. 3º, §7º, caso em que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade, consoante o inciso II desse dispositivo.

No que diz respeito à formação docente especificamente, convém destacar o que está disposto no §3º do art. 3º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015b, p. 4).

Como ensina Martins (2010), a formação de qualquer profissional, especialmente a de professores, constitui uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de uma determinada prática social, revelando-se como

intenção dessa formação docente inicial e continuada para a educação básica, como descrito acima, a melhoria permanente da qualidade social da educação e a valorização profissional.

Ao falar de formação docente, não se pode deixar de salientar o conceito de docência que é apresentado no §1º do art. 2º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015b, p. 3).

A partir disso, com base em Freire (2019), compete frisar que ensinar é uma especificidade humana, daí ser um processo pedagógico intencional, que exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Tanto é um processo intencional que, entre as características e dimensões da iniciação à docência, consoante o inciso II do parágrafo único do art. 7º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, consta o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho com clara intencionalidade pedagógica para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando a formação inicial, é preciso esclarecer que ela se destina, segundo o art. 10 das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada:

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (Brasil, 2015b, p. 9).

Logo, formar é mais que treinar o educando (ora docente em formação) no desempenho de destrezas (Freire, 2019). Tal afirmação é corroborada pelo elenco de aptidões que se requer do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, descrito no art. 8º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, podendo-se citar a utilização de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, visando à reflexão sobre a própria prática e à discussão e à disseminação dos conhecimentos, como disposto no inciso XII.

Refletindo sobre a formação continuada, por sua vez, a partir do art. 16 das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, deve-se salientar que ela compreende várias dimensões (por exemplo, dimensões coletivas) e envolve várias atividades (como as de extensão) para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como finalidade precípua a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Até então, falou-se sobre a formação de professores em geral, mas o que se tem a dizer da formação de docentes em direitos humanos?

Primeiramente, urge afirmar que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada preo-

cupam-se com essa formação, visto que, já no 11º considerando, declaram que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério.

Além do mais, conforme estabelece o art. 3º, §5º, II, do documento em comento, a formação dos profissionais do magistério é tida como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, assim como promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento da diversidade, logo, contrária a toda forma de discriminação.

Ainda, de acordo com o inciso VIII do art. 5º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, a formação de profissionais do magistério deve garantir a base nacional comum para que se possa conduzir o egresso à consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, dentre outras. Já segundo o art. 8º do mencionado documento, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deve estar apto a atuar com ética e compromisso a fim de construir uma sociedade justa, equânime e igualitária (inciso I), bem como identificar questões socioculturais e educacionais com a finalidade de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, dentre outras (inciso VII), demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças, por exemplo, étnico-raciais e de gênero (inciso VIII).

À vista disso, impende frisar que o reconhecimento do outro e, por conseguinte, o respeito à sua diversidade constituem posturas fundamentais para a construção de uma cultura de direitos do Homem. Como diz Piovesan (2016, p. 241), “[...] a abertura do diálogo entre as culturas, com respeito à diversidade e com base no reconhecimento do outro [...] é condição para a celebração de uma cultura de direitos humanos [...]”; e, em nível do Estado cons-

titucional, de uma cultura de direitos fundamentais. Complementando, repete-se que o princípio do pluralismo constitui missão do Estado Constitucional, em conformidade com Häberle (2008).

Verifica-se ainda que o projeto de formação deve contemplar alguns temas de EDH, tais como questões socioambientais, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, abordadas no art. 3º, §6º, VI, das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Por último, deve-se reforçar que os direitos humanos integram o currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, assim como dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e dos cursos de segunda licenciatura, como dispõem, respectivamente, os artigos 13, §2º; 14, §2º; e 15, §3º do documento em exame.

Ante o exposto, considerando-se, sobretudo, que a formação dos profissionais do magistério é tida como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação democrática, justa e inclusiva, assim como promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, ela deve garantir a base nacional comum para conduzir o egresso à consolidação da educação inclusiva, devendo este, ainda, estar apto a atuar com ética e compromisso para construir uma sociedade justa, equânime e igualitária, contribuindo para a superação de exclusões sociais, etc. Estando os direitos humanos ainda presentes no currículo dessa formação, infere-se que a “concepção de formação de professores em direitos humanos” é emancipatória, orientada para a emancipação e a autonomia do formando.

Por fim, é preciso reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada contribuem muito mais que a LDB e as DCNGEB para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, pois, preocupando-se com uma formação docente em direitos humanos,

além de incluir estes no currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e dos cursos de segunda licenciatura, afirma a educação em direitos humanos como necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério, delineando um processo formativo que desenvolva temas de EDH (por exemplo, questões relativas à diversidade étnico-racial) e busque alcançar a concretização de direitos do Homem (exemplificativamente, através da consolidação da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial).

A EDH e a formação de docentes da educação básica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

De início, faz-se necessário esclarecer que, não obstante o documento ora analisado seja de 2007 e diga respeito à 2ª tiragem da versão definitiva, atualizada, ao tratar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aponta-se para o ano de 2003, ano em que foi lançado, a fim de remeter para sua primeira versão.

Feito esse esclarecimento e visando aclarar o histórico de construção do PNEDH, é preciso dizer, com base no próprio documento sob exame, que o processo de sua elaboração teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), através da Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003, da então Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Presidência da República, tendo sua primeira versão sido lançada em dezembro de 2003. No ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários, entre outros eventos, nos mais diversos âmbitos (internacional, nacional e regional). Em 2005, por sua vez, foram realizados vários encontros estaduais com o intuito de difundir tal Plano. Já em 2006, foi concluída a sistematização

das contribuições recebidas nos encontros estaduais de EDH, com a consequente apresentação ao CNEDH pela equipe responsável (formada por professores e alunos de graduação e pós-graduação), selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de uma versão preliminar de PNEDH.

O CNEDH, então, cuidou da análise e da revisão da versão que foi distribuída aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em setembro de 2006, em Brasília. Após isso, o documento foi submetido à consulta pública (via internet) e, na sequência, revisado e aprovado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual se responsabilizou pela versão definitiva do PNEDH.

Nesta seção, analisamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja versão definitiva ficou pronta em 2006, o qual resultou, sobretudo, do trabalho desenvolvido pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instância colegiada vinculada à atual Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (a Secretaria Especial dos Direitos Humanos transformou-se nesta, por determinação legal em observância à Lei n. 12.314/2010), criado no ano de 2003 por meio da Portaria supra-mencionada, a que se atribuiu a incumbência justamente de propor o texto do PNEDH para publicação. Segundo Mendonça (2010), tal Comitê teve como primeira tarefa elaborar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Apesar do trabalho desempenhado pelo CNEDH, é preciso reconhecer que tal Plano:

[...] resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educa-

ção superior e a sociedade civil organizada (Brasil, 2007, p. 11).

Ademais, como também consta no documento em comento, pode-se afirmar que o PNEDH é fruto do compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos direitos humanos; e que, baseando-se nos instrumentos de proteção existentes, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos e aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos. Observa-se que o PNEDH é uma política pública que integra a política de Estado, devendo-se compreender:

[...] política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (Brasil, 2007, p. 12-13).

Conquanto não se trate de documento com força de lei, mas de uma orientação ou uma recomendação, o PNEDH, como política pública a orientar a atuação do governo e da sociedade, não só na educação formal como não formal e em outros campos de atuação (por exemplo, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança), constitui um importante instrumento em favor dos direitos do Homem.

Tal qual descrito na apresentação do aludido documento:

O país chega [...] a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura

de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (Brasil, 2007, p. 13).

Entre os objetivos gerais do PNEDH, que são elencados no documento em pauta, realçam-se estes: destacar o papel estratégico da EDH em favor do fortalecimento do Estado Democrático de Direito; encorajar ações de EDH pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas; e orientar políticas educacionais direcionadas a constituir uma cultura de direitos humanos.

Deve-se salientar ainda as linhas gerais de ação do PNEDH, que abrangem estes campos: desenvolvimento normativo e institucional (como exemplo, destaca-se consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à EDH); produção de informação e conhecimento (exemplificando, consta promover a produção e a disseminação de dados e informações sobre EDH por variados meios, sensibilizando a sociedade e garantindo acessibilidade às pessoas com deficiência); realização de parcerias e intercâmbios internacionais (a título de exemplo, realça-se incentivar a realização de eventos e de debates sobre EDH); produção e divulgação de materiais (exemplificativamente, refere-se a promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a adquirir materiais e equipamentos para a EDH, em todos os níveis e modalidades de educação, acessíveis às pessoas com deficiência); formação e capacitação de profissionais (cita-se, por exemplo, oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão que enfoquem a EDH na formação inicial dos profissionais da educação e de outras áreas); gestão de programas e projetos (tendo como exemplo sugerir a criação de programas e projetos de EDH em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, com vistas a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do

PNEDH); e avaliação e monitoramento (como exemplo, faz-se alusão a acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de EDH, abrangendo a execução orçamentária deles).

Cuida-se de documento que estabelece objetivos e linhas de ação, como visto, e afirma, ao contemplar cinco grandes eixos de atuação (educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia), concepções e princípios, delineando, ainda, ações programáticas. Como tal, o PNEDH requer implementação que “[...] visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país” (Brasil, 2007, p. 26).

Após essas considerações iniciais, apesar dos vestígios deixados, é preciso deixar claro quem é (ou são) o(s) emissor(es) e o(s) receptor(es) da mensagem veiculada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Decerto, o emissor direto é o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o indicado autor do PNEDH. Porém, ele não é o único emissor, já que colaboraram para o processo de elaboração do PNEDH também a, assim denominada à época, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO/BRASIL, sem olvidar os colaboradores externos para sistematização do documento em estudo, por exemplo, a equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, responsável pelo relatório e pela sistematização dos encontros estaduais de EDH e pela elaboração da primeira proposta da versão do PNEDH edição 2006, posteriormente, revisada e aprovada pelo CNEDH.

Quanto aos destinatários da mensagem contida no PNEDH, sabe-se que eles são muitos, no entanto, é possível mencionar os principais. De pronto, merece relevo o Estado brasileiro e seus poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), haja vista que o PNEDH constitui política de Estado; e, ainda, os entes federados (União,

Estados, Distrito Federal e Municípios) e os órgãos da respectiva administração pública. Também vale ressaltar os cidadãos ou sujeitos de direitos que são (devem ser) formados, bem como a sociedade. Além deles, precisa-se considerar o rol de parceiros para a implementação e o monitoramento do PNEDH, que se encontra no seu Anexo I, por exemplo, as agências de formação de educadores e as organizações públicas em direitos humanos.

Além desses “receptores gerais” (independentemente do espaço prioritário de atuação) da mensagem veiculada no PNEDH, há de se considerar “os receptores específicos” (de acordo com cada eixo de atuação): a) na educação básica, destacam-se as escolas e, dentro da comunidade escolar, os profissionais ou trabalhadores da educação, notadamente, os educadores, bem como os estudantes ou educandos; b) na educação superior, enfatizam-se as instituições de ensino superior como universidades públicas, assim como os docentes e discentes da graduação e da pós-graduação; c) na educação não formal, ganham destaque os grupos e as comunidades, bem como as pessoas; d) na educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, frisam-se tais profissionais; e) na educação e mídia, além de professores e estudantes de mídia, sobressaem-se as empresas de mídia.

Com relação às condições de produção, deve-se assinalar as informações sobre o processo de elaboração do PNEDH (quando foi elaborado, por quem, etc.), e também o contexto vivido em nível tanto nacional quanto internacional (por exemplo, um contexto em que há descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta de efetivação dos direitos).

Já quanto às condições de recepção, é preciso ter em conta a condição do PNEDH como política pública e o inventário de ações programáticas previstas e, ao mesmo tempo, de execução requerida.

Posto isso, considerando-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos encerra introdução (com objetivos gerais e

linhas gerais de ação) e eixos de atuação (educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia), pode-se aprofundar sua análise, orientada para as quatro categorias de análise, lembrando: “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”, a partir da investigação dos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores” nesse documento.

Prontamente, impende afirmar que o tema “direitos humanos” resta presente no PNEDH, havendo menção explícita a tais direitos não só em associação à educação (caso em que se fala da educação em direitos humanos), como isoladamente, e isso desde a apresentação do documento.

Ao longo do PNEDH, e particularmente na introdução, faz-se referência aos instrumentos de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ainda aos vários sistemas de proteção desses direitos (sistemas global, regional e nacional de proteção dos direitos humanos), reiterando-se, assim, o tratamento do tema e de questões afeitas a ele.

Ao falar do tema “direitos humanos”, é preciso destacar que, como consta no PNEDH e sustenta Alves (2015), eles consagraram-se como tema global, o qual foi reforçado a partir da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, ocorrida em Viena (1993). De fato, como diz Mazzuoli (2017, p. 92), “[...] a segunda Conferência (Viena, 1993) consagrou os direitos humanos como tema global, reafirmando a sua universalidade e consagrando a sua indivisibilidade, interdependência e inter-relacionariedade [...]”.

No que diz respeito às características dos direitos humanos que são (re)afirmadas ao longo do PNEDH, por exemplo, na apresentação e no eixo temático da educação superior, vê-se similitude

com as que foram consagradas na supracitada Conferência de Viena, uma vez que se afirmam os direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, defendendo-se, assim, a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência desses direitos.

Sublinhar essas características faz sentido quando se ampara – e isto está expresso no PNEDH – em uma concepção contemporânea de direitos humanos, a qual, tendo sido introduzida pela DUDH e reiterada pela Declaração e Programa de Ação de Viena, é marcada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos, segundo Piovesan (2012). Como está expresso no PNEDH:

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, 2007, p. 23).

Consoante Piovesan (2016), a concepção contemporânea de direitos humanos é aquela em que estes são concebidos como unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada.

Precisa-se mencionar ainda que o PNEDH, em mais de uma oportunidade (sobretudo, no eixo alusivo à educação básica, especificamente nas ações programáticas n. 12, 20 e 21), faz alusão a uma perspectiva crítica dos direitos humanos, o que leva a relembrar Flores (2009) e sua teoria crítica, a partir da qual propõe a reinvenção dos direitos humanos, tema de alta complexidade, a partir de três níveis: 1) o quê? 2) por quê? e 3) para quê?

É importante reavivar que Flores (2002) advoga um universalismo dito de confluência, que toma o universalismo como ponto de chegada, e não de partida.

Como o PNEDH refere-se aos direitos humanos, resta compreensível questionar: de que direitos esse documento trata? Em outras palavras, de que categorias de direitos humanos?

Já na introdução, discorrendo acerca do quadro contemporâneo e de uma série de aspectos inquietantes quanto às violações de direitos humanos, o PNEDH cita os direitos civis e políticos, como também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, sendo claro que ele considera as várias categorias, e não apenas uma ou outra dimensão de direitos do Homem.

Ainda assim, versando sobre o contexto nacional, caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, dentre outros, este Plano expõe que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim é válido frisar, no tocante aos direitos sociais em sentido estrito, entre os quais a educação, que eles são direitos, e não mera caridade, como assevera Piovesan (2009). A educação, por exemplo, é um direito humano, o qual, como tal, deve ser garantido.

Além disso, deve-se frisar a relação entre democracia e direitos humanos, ou, em conformidade com Sarlet (2015), a relação de interdependência e reciprocidade entre a democracia e os direitos fundamentais, partindo-se do texto do PNEDH. Segundo tal Plano, a democracia:

[...] entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos (Brasil, 2007, p. 24).

Faz-se necessário reavivar que a democracia constitui princípio fundamental organizador do Estado constitucional (Häberle,

2002) e que ela não se desenvolve só no contexto de delegação de responsabilidade do povo aos órgãos estatais, mas também, numa sociedade aberta, por meio de formas refinadas de mediação do processo público e pluralista da política e da práxis cotidiana, como observa Häberle (1997), em especial mediante a realização dos direitos fundamentais.

Malgrado se enfoque a democracia como regime, é indispensável referir que há quem a considere como direito humano e fundamental. Nessa direção, Bonavides (2011) considera a democracia (direta) como direito de quarta dimensão.

Ainda sobre os direitos humanos, sublinha-se a recorrente menção à dignidade (humana) ao longo do PNEDH, seja como princípio ou mesmo como fundamento do Estado brasileiro. No eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, por exemplo, há referência ao princípio da dignidade. Seja como for, no PNEDH, infere-se a importância de se respeitar os direitos humanos independentemente da origem ou nacionalidade, tal como consta na ação programática n. 12 do eixo supraindicado.

À vista disso, investigando-se a “concepção de direitos humanos” subjacente no PNEDH, constata-se que, malgrado este mencione expressamente uma perspectiva crítica dos direitos humanos, o referido documento tem como base, mesmo, uma concepção universalista, que considera os direitos humanos como universais, com resguardo da diversidade, o que é corroborado pelas características dos direitos humanos, em particular pela universalidade; pelo tratamento de direitos como de/para todos, a exemplo do direito à educação; pela requerida proteção da dignidade humana; e pela referência (expressa no eixo referente à educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança) aos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil, que encerram uma concepção universalista. É preciso acentuar

ainda, para fins de distinção de uma concepção crítica/ convergente, que o PNEDH toma a universalidade como ponto de partida, e não de chegada.

No que tange ao tema “educação”, verifica-se que ele é referenciado ao longo do PNEDH, a começar da apresentação.

Importa dizer que a educação é tratada, no PNEDH, tanto como direito quanto como instrumento. Como direito, em síntese, é afirmada na apresentação, parte em que se fala de uma educação de qualidade para todos, compreendida como direito humano essencial; e na introdução, em cujo interior se reconhece a educação como direito de todos. Como processo, por sua vez, é considerada, por exemplo, na introdução, em cuja parte se realça a educação como um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos.

Ao fim e ao cabo, essa visão de educação como direito e instrumento é reiterada quando, na introdução, se conceitua a mesma: “[...] educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2007, p. 25). Eis que ela contribui, entre outras coisas, consoante o PNEDH, com expressa referência ao Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, para criar uma cultura universal dos direitos humanos e para exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades.

Entre as finalidades da educação, referindo-se à Constituição brasileira e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o PNEDH enfatiza o exercício da cidadania, lembrando que a prática educativa tem como fim o preparo do educando para o exercício da cidadania.

Além disso, verifica-se que o PNEDH trata não apenas da educação formal, mas também da educação não formal, encerrando uma concepção ampla de educação, pois reconhece, nas palavras de Mészáros (2019), que muito do processo contínuo de aprendizagem está fora das instituições educacionais formais. Tanto é

assim que, no eixo relativo à educação não formal, afirma-se que “a humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. [E] Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida [...]” (Brasil, 2007, p. 43).

Além do mais, é preciso trazer à tona o uso, mesmo que, por vezes, não diretamente relativo à educação em geral, ao longo do PNEDH, de algumas palavras ou expressões que, claramente, remetem para uma concepção emancipatória de educação, tais como crítica, criatividade, autonomia e emancipação.

No eixo “educação básica”, ao discorrer sobre o processo formativo, salienta-se o exercício da “crítica” e da “criatividade”, sendo válido recordar que a educação problematizadora se funda nesta e estimula a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade, segundo Freire (2017). E, ainda, com fundamento em Freire (2014), que, para a consciência crítica, diferentemente do que ocorre com a consciência ingênua, a causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise, considerando-se que o que é autêntico hoje pode não ser amanhã. Na sequência, refletindo sobre o que é necessário para que esse processo ocorra, diz-se que é importante garantir o exercício da “autonomia” aos membros da comunidade escolar, sendo que, para tanto, entende-se que seria de suma importância uma pedagogia da autonomia (Freire, 2019).

Ademais, ainda no referido eixo, como um dos princípios norteadores da educação básica, o PNEDH sublinha fomentar a “consciência social crítica”, o que sobreleva a necessidade de uma educação crítica e criticizadora, realçando o papel de sujeito do homem (no e com o mundo), e não como mero objeto (Freire, 2014).

Já no eixo “educação não formal”, como princípios que orientam a educação não formal em direitos humanos, o PNEDH frisa os princípios da “emancipação” e da “autonomia”.

Por seu turno, no eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, fala-se na consolidação de valores

baseados em uma ética solidária e em princípios de direitos humanos que contribuam para uma “prática emancipatória” dos sujeitos que atuam nas áreas da justiça e segurança, enfatizando-se a educação como tarefa humanizante e libertadora (Freire, 2011).

No eixo “educação e mídia”, também há referências a uma educação emancipatória, libertadora, haja vista que se afirma que, por meio da mídia, são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, os quais contribuem para “processos pedagógicos libertadores”; assim como que é importante a adoção, pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não violência e do respeito aos direitos humanos, em uma “perspectiva emancipatória”. Não é demais lembrar que uma ação cultural para a libertação possibilita a compreensão crítica da realidade (Freire, 2011) e que, para a educação problematizadora, enquanto “um quefazer humanista e libertador”, importa que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (Freire, 2017).

Além desses conteúdos, precisa-se mencionar, que há, no eixo “educação básica”, embora tratando da EDH, referência a uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora”; e ainda, entre as ações programáticas, a uma “pedagogia participativa”, que inclua análises críticas.

Em vista disso, sobretudo, das finalidades das práticas educativas, é possível deduzir que a “concepção de educação” é emancipatória.

No que diz respeito ao tema “educação em direitos humanos”, é preciso asseverar que ele também está presente no PNEDH, o que resta palpável já desde a designação do documento.

De pronto, o PNEDH salienta, no texto introdutório, a educação em direitos humanos como tema global e como política pública. Além disso, realçando que são tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, declara que “[...] nada mais urgente e neces-

sário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (Brasil, 2007, p. 22). A partir dessa assertiva, vale recordar que, consoante Borges (2008), a EDH constitui prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos.

Conforme definição apresentada pelo PNEDH:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007, p. 25).

Analisando o PNEDH, em especial essa passagem, Gonzalez e Borges (2019, p. 327) dizem que “[...] a EDH é tida como processo

sistemático e multidimensional, que guia a formação de sujeitos de direitos, articulando (tal qual o prefixo “multi” aponta) várias dimensões [...]”.

Deve-se notar que, assim como outros documentos normativos, a exemplo do PMEDH, o PNEDH reitera que a EDH não abrange apenas conhecimentos sobre direitos humanos, como também valores, atitudes, comportamentos e ações em prol deles. Quanto aos valores, tal documento afirma que a mobilização global para EDH está imbricada nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade. Indo além, o PNEDH acentua a EDH para a formação do cidadão e ainda sobrealça a importância de desenvolvê-la por meio de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, o que é bastante relevante em uma sociedade aberta dos intérpretes constitucionais (Häberle, 1997).

Tendo em conta o objeto de estudo, é pertinente enfocar o eixo do PNEDH atinente à educação básica, porém não se desconsideram os demais eixos, trazendo-se a lume aquilo que pode contribuir para o alcance dos fins da análise.

Prontamente, no início do eixo “educação básica”, esclarece-se que a EDH vai além de uma aprendizagem cognitiva e inclui o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem, devendo ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Outrossim, diz-se que a:

[...] educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2007, p. 31).

No tocante à EDH como instrumento para formação de cidadãos, compete frisar, tomando as palavras de Mazzuoli (2017), que ela deve ocorrer de modo a que seus princípios éticos sejam assimilados por todos os cidadãos, em plenitude, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos direitos do Homem e da cidadania do país.

Reforçando o conceito dado na introdução, o PNEDH determina que a EDH deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades, o que requer compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, bem como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos, o que demanda desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos em favor dos direitos humanos; e c) ações, devendo desencadear atividades para a defesa e a promoção dos direitos humanos, bem como para a reparação de violações a eles.

Em se tratando da EDH na educação básica, com fulcro no PNEDH, é preciso apontar ainda os princípios que a norteiam:

[...] a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental,

garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico [sic] da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2007, p. 32).

Nota-se que a visão que o PNEDH promove de escola não é dela como empresa, o que remeteria a uma escola neoliberal, de que trata Laval (2019), mas como espaço (privilegiado) de vivência dos direitos humanos, em consonância com o pensamento de Borges (2008). E, para contribuir para a EDH, como observam Gonzalez e Borges (2019, p. 330) ao analisarem o PNEDH, a escola deve “[...] no processo educativo [...] garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício de participação e de autonomia aos membros da comunidade escolar [...]”. Outra questão que merece destaque é que a EDH é de responsabilidade de todos (Mazzuoli, 2017), daí seu caráter coletivo, democrático e participativo.

Além do mais, deve-se mencionar que o PNEDH elenca 27 (vinte e sete) ações programáticas para a educação básica, algumas, como percebem Gonzalez e Borges (2019), tratam de questões mais gerais, como propor a inserção da EDH nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (ação programática n. 1) e outras mais especí-

ficas, como promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos os quais assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, dentre outras (ação programática n. 20).

No que diz respeito ao eixo “educação superior”, convém acen-
tuar que, conforme o PNEDH, quando se fala de EDH nesse campo, fala-se de EDH no ensino, na pesquisa e na extensão universitária. Segundo o aludido Plano, no ensino, a EDH pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, como disciplinas obrigatórias ou optativas; na pesquisa, as demandas de estudos na área de direitos humanos requerem uma política de incentivo a qual institua esse tema como área de conhecimento inter e transdisciplinar; já na extensão, o tema de direitos humanos pode ser incluído em programas e projetos de extensão, podendo envolver atividades de capacitação, assessoria, entre outras. Sobre o assunto, convém frisar que a educação superior fundamenta-se em alguns princípios, entre os quais, conforme sublinha Borges (2008), o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É relevante destacar ainda que a contribuição da educação superior na área de EDH requer a consideração de alguns princípios, dentre os quais consta o seguinte: “[...] a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana [...] comprometida com a democracia e a cidadania [...]” (Brasil, 2007, p. 38). Resta expressa uma concepção de universidade como instituição social, quer dizer, como instituição que visa à criação de conhecimentos e sua transmissão (Borges, 2008), e que tem como característica a lógica acadêmica (Borges, 2018), isso em detrimento da concepção de universidade como organização social, de acordo com a qual ela se guiaria pela lógica de mercado.

Além desse princípio, merece relevo aquele segundo o qual o princípio básico norteador da EDH como prática permanente, contínua e global deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. À vista disso, sobre a característica de processo permanente da educação, importa citar as palavras de Silveira (2007, p. 246) no sentido de que “[...] a socialização cultural é uma atividade constante, da duração da vida das pessoas, e, para além delas, das sociedades, o que confere à Educação a sua característica de processo permanente”, bem como as de Freire (2017) no sentido de que a educação é um “quefazer permanente”, que se “re-faz” constantemente na práxis, sendo esta não apenas reflexão como também ação sobre a realidade, orientada para sua transformação.

No que tange ao eixo “educação não formal”, convém repetir que “a educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia” (Brasil, 2007, p. 43), o que remete para uma pedagogia da autonomia e ainda para uma ação cultural para a libertação, sem olvidar uma educação problematizadora, para a qual, enquanto um “quefazer” humanista e libertador, o importante é que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (Freire, 2011, 2017, 2019).

Quanto ao eixo “educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança”, é de se enfatizar que, para esses profissionais, a EDH deve considerar alguns princípios, por exemplo, o respeito e a obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e o respeito aos direitos do Homem; o conhecimento sobre a proteção e os mecanismos de defesa dos direitos humanos; e a consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios de direitos humanos que contribuam para uma prática emancipató-

ria dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança. Cabe reiterar que a EDH constitui processo de socialização cultural que visa formar sujeitos para respeitarem os direitos humanos e a própria dignidade de ser humano, envolvendo, no processo de ensino-aprendizagem, além de outras dimensões, a aquisição de conhecimento sobre direitos humanos.

Com relação ao eixo “educação e mídia”, entre os princípios que devem ser considerados para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, há “[...] o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz [...]” (Brasil, 2007, p. 54). Ante a referência à diversidade cultural, considerando que ela deve ser um somatório ao processo de asserção dos direitos humanos, e não um empecilho (Mazzuoli, 2017), é preciso destacar, em concordância com Piovesan (2016), que a abertura ao diálogo entre culturas, com respeito à diversidade e reconhecimento do outro, é condição para celebração de uma cultura de direitos humanos.

Perante o exposto, considerando que a educação que se sustenta visa criar uma cultura “universal” de direitos humanos e que educar em direitos humanos é tarefa indispensável para o respeito, a defesa e a promoção desses direitos, estes concebidos, em resumo, como de/para todos, pois têm como fundamento a dignidade inerente à pessoa humana, infere-se que a “concepção de educação em direitos humanos” é universalista, cuidando-se de um direito universal e de uma prática que almeja construir uma cultura também universal de direitos.

Com relação ao tema “formação de professores”, constata-se que há referência expressa a ele no PNEDH. De logo, é preciso ressaltar que, na maior parte das vezes, o PNEDH refere-se à forma-

ção de profissionais da educação, compreendendo-se, por dedução, que os docentes estão inclusos aí. Entretanto, também há menção expressa à formação de professores, notadamente, quanto à sua formação em direitos humanos.

Primeiramente, é preciso deixar claro que a formação a que o PNEDH se refere abrange tanto a formação inicial quanto a continuada. Além disso, quanto ao lugar onde se dá essa formação, em especial a formação inicial do professor, compete referir as instituições de ensino superior, especialmente a universidade, esta entendida, conforme exposto acima, como instituição social. Rememore-se que, na educação superior, deve ser considerada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com essas considerações iniciais, é possível focalizar a formação em direitos humanos, inicialmente, dos profissionais da educação, de modo geral; depois, dos professores, especificamente.

Já na apresentação, discorrendo sobre a qualidade da formação inicial e continuada, o PNEDH salienta que ela deve ter como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

No eixo “educação básica”, entre os princípios norteadores desta, sobressai-se o relativo à EDH como um dos eixos fundamentais da educação básica, que deve permear a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Ademais, entre as ações programáticas previstas para a educação básica, consta promover a inserção da EDH nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, nas redes de ensino e em unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

No eixo “educação e mídia”, por sua vez, entre as ações programáticas também, cita-se apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, com a finalidade

de desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos.

Abrangendo explicitamente a formação de docentes em direitos humanos, pode-se ressaltar a linha geral de ação “formação e capacitação de profissionais”, mais diretamente a primeira diretriz, voltada para a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais, em especial daqueles da área da educação e de educadores sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.

Outrossim, entre as ações programáticas da educação superior, realçam-se três: estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de docentes em educação em direitos humanos, nos diversos níveis e modalidades de ensino; fomentar a articulação entre instituições de ensino superior, redes de educação básica e órgãos gestores, com vistas à realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores, afora agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura; e ainda implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre EDH para professores, entre outros.

Pensando a “concepção de formação de professores em direitos humanos” que subjaz o PNEDH, percebe-se que não há como indicá-la, visto que não há conteúdo bastante que viabilize inferi-la. De fato, o PNEDH faz alusão à formação de docentes em direitos humanos, no entanto, não explicita melhor seu conteúdo, não revelando de que formação se trata, quais seus conteúdos, suas finalidades, os valores que objetiva promover, entre outros aspectos.

Por último, é preciso dizer que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de uma cultura de direitos fundamentais na medida em que trata expressamente da educação em direitos humanos dentro de vários espaços prioritários de atuação, e não apenas na educação formal, sem olvidar a formação de professores em direitos humanos; e, ao fazê-lo,

se ampara em outras normas do Estado brasileiro, em especial a Constituição brasileira, e também em documentos internacionais que edificam uma cultura de direitos humanos, por exemplo, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. De resto, é relevante a afirmação explícita do fim de criar uma cultura de direitos do Homem.

A EDH e a formação de docentes da educação básica nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Antes de qualquer coisa, deve-se esclarecer que, nesta seção, analisa-se a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, publicada, no Diário Oficial da União, em 31 de maio de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Tal documento fora fixado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e, do mesmo modo que a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, embora se trate de uma resolução, quer dizer, *a priori*, um preceito de hierarquia subordinada, tem força de lei, consoante explica Cury (2006), haja vista a delegação expressa dada pelo Congresso Nacional e pelas competências da Presidência da República. A título de recordação, o Conselho Nacional de Educação é órgão normativo que interpreta as leis de educação, exercendo atribuição federal nos termos da Lei n. 9.131/95, que o instituiu.

Acerca do processo de elaboração das DNEDH, conforme consta no Parecer CNE/CP n. 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012

e homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado, no DOU, em 30 de maio de 2012, vale referir que:

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE [Conselho Nacional de Educação], MEC [Ministério da Educação] e SDH [Secretaria de Direitos Humanos] (Brasil, 2012b, p. 1).

A partir desse excerto, constata-se que a sociedade brasileira teve a oportunidade de contribuir para a elaboração das DNEDH, sendo válido dizer ainda, como está descrito no próprio Parecer, que algumas sugestões, por exemplo, da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, tiveram grande relevância.

Compreendido o processo de elaboração das DNEDH, compete registrar que a presente resolução, consoante dispõe seu art. 1º, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A partir dessas reflexões iniciais, convém deixar registrado quem é (são) o(s) emissor(es) e o(s) receptor(es) da mensagem veiculada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Como já fora possível depreender, o emissor direto das DNEDH é o Conselho Nacional de Educação, mais especificamente o Presidente desse Conselho.

Já os receptores principais, como consta no citado art. 1º, são os sistemas de ensino e suas instituições. No texto das DNEDH, de modo específico, há referência a instituições de pesquisa (art. 10) e instituições de educação superior (art. 12). Além desses destinatários da mensagem, cabe considerar todos os envolvidos nos processos educacionais, os quais são citados no §2º do art. 2º das DNEDH, dispositivo em que se afirma a adoção sistemática dessas diretrizes justamente por eles. Entre os envolvidos no processo educacional, destacam-se os profissionais da educação, referidos, por exemplo, no art. 8º das DNEDH, que trata da EDH na formação inicial e continuada desses profissionais. Ainda, é preciso mencionar os Conselhos de Educação, os quais, como dispõe o §2º do art. 5º das DNEDH, deverão definir as estratégias de acompanhamento das ações de EDH.

No que concerne às condições de produção, merecem realce as informações sobre a elaboração dessa Resolução (quem a aprovou, quando, os fundamentos normativos que serviram de base, entre outras), constantes no início do documento.

Já quanto às condições de recepção, impende frisar o art. 13 das DNEDH, segundo o qual a Resolução sob análise entra em vigor na data de sua publicação, o que ocorreu em 31 de maio de 2012.

Isso posto, antes de apresentar a análise propriamente dita, compete sublinhar que as DNEDH referem-se, expressamente, a dois documentos normativos analisados neste trabalho: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Ultrapassadas essas questões introdutórias, pode-se adentrar a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais contêm 13 (treze) artigos, partindo da análise do conteúdo relativo aos temas “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, com vistas a trabalhar as categorias analíticas, rememorando, “concep-

ção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

De início, convém afirmar que há menção expressa aos “direitos humanos” nas DNEDH, não só em associação à educação (caso em que se trata da educação em direitos humanos), como também isoladamente.

Inicialmente, ganha relevo o fato de que as DNEDH, em seu considerando, reportam-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, norma que, segundo Trindade (2000), constitui a base da construção de toda uma sistemática para a promoção e a proteção da dignidade e do bem-estar dos indivíduos e das sociedades em que estão inseridos. Como as DNEDH cuidam da EDH, parte integrante do direito à educação, torna-se pertinente sublinhar ainda que a DUDH, como diz Borges (2015a), confere à educação um papel relevante na construção de uma nova ordem internacional, pautada no respeito aos direitos humanos.

Além disso, é imprescindível trazer à tona a definição de direitos humanos constante no documento em foco, mais precisamente em seu art. 2º, §1º, cuja redação é:

Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (Brasil, 2012a, p. 1).

De logo, deve-se notar que os direitos humanos são definidos a partir de suas categorias (direitos civis e políticos, direitos econômicos, direitos sociais e culturais, e ainda direitos ambientais), categorias estas que, normalmente, são reconhecidas nas várias

normas de direitos humanos, especialmente, nas internacionais, a exemplo da DUDH, na qual os direitos costumam ser relacionados em duas categorias: civis e políticos; e econômicos, sociais e culturais (Alves, 2015). Observe-se que, ao prever as várias categorias de direitos humanos, as DNEDH não priorizam uma ou outra, mas reconhecem a importância de todas elas. Além dessas categorias, deve ser enfatizada a referência à (defesa da) dignidade humana, a qual, para os universalistas, é o fundamento de tais direitos, como valor intrínseco à própria condição humana (Piovesan, 2016).

Ademais, é preciso frisar que, consoante está previsto no art. 4º, II, das DNEDH, há preocupação com uma cultura de direitos humanos, sendo que tal cultura, em conformidade com Silveira (2007), se configura como opção em busca de enraizamento universalista.

Pensando a “concepção de direitos humanos” nas DNEDH, considerando-se que esse documento se ampara na DUDH, bem como define os direitos humanos incluindo a dignidade humana (o fundamento de tais direitos de acordo com os universalistas), e ainda se preocupa com a construção de uma cultura de direitos humanos e afirma o direito à educação, por exemplo, como de todos (que deve ser garantido a todos), infere-se que a concepção que está subjacente é universalista.

No que diz respeito ao tema “educação”, constata-se que ele está presente nas DNEDH, sendo tratado, basicamente, no considerando, no art. 2º e no art. 3º dessas Diretrizes. Em suma, tanto no considerando como no art 2º, *caput*, das DNEDH, salienta-se a educação como direito, afirmando-se “o direito à educação”, direito este, como consta naquele, que deve ser assegurado a todos(as).

Já no art. 3º, *caput*, das DNEDH, realça-se a educação como instrumento, sustentando-se “[...] a educação para a mudança e a transformação social [...]” (Brasil, 2012a, p. 1). Acerca do assunto, vale citar Borges (2015a), para quem a educação é, por um lado,

um direito humano; e, por outro, um instrumento de formação em direitos humanos.

Além do mais, verifica-se que as DNEDH enfocam a educação formal, referindo-se, por exemplo, no art. 7º, ao tratar dos currículos, à educação básica e à educação superior.

Afora isso, é necessário dizer, não há mais conteúdo sobre a educação em geral. Assim, embora as palavras “mudança” e “transformação social”, inicialmente, remetam para uma educação emancipatória, havendo carência de mais conteúdo acerca do tema (por exemplo, um conceito de educação e indicação de suas características), que possibilite chegar a uma conclusão, entende-se que não há como inferir e indicar a “concepção de educação” constante nas DNEDH.

No que tange ao tema “educação em direitos humanos”, percebe-se, desde a designação do documento, que ele é o objeto central das DNEDH.

Dito isso, deve-se sublinhar que as DNEDH fazem alusão, em seu considerando, a algumas normas internacionais e nacionais atinentes à EDH, por exemplo, ao PMEDH e ao PNEDH.

Ademais, precisa-se assinalar que a EDH, tal qual a educação de modo geral, é tratada, no documento sob análise, como direito (no art. 2º) e como processo (no art. 4º).

No art. 2º das DNEDH, a EDH é conceituada como:

[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação, [que] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012a, p. 1).

Note-se que a EDH é concebida como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos, sendo estes,

como visto acima, considerados à luz de uma perspectiva universalista. Destaque-se ainda que, conforme está disposto no §2º do art. 2º das DNEDH, a efetivação da EDH caberá aos sistemas de ensino e suas instituições.

Já no art. 4º das DNEDH, afirma-se:

A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

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 (Brasil, 2012a, p. 2).

Nesse dispositivo, cuja redação é bastante similar ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (o inciso I, por exemplo, é idêntico), claramente, ressalta-se a EDH como instrumen-

to de formação em direitos humanos (Borges, 2008). Reiterando o que está disposto em outros documentos normativos, como o mencionado PNEDH, afirma-se que a EDH constitui processo sistemático e multidimensional que abrange mais que a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos, compreendendo também a afirmação de valores, atitudes e comportamentos, bem como a adoção de ações em favor deles.

A finalidade maior da EDH seria, segundo Pessoa (2011), contribuir para a formação da pessoa em todas as suas dimensões, estando manifesta, no artigo retroindicado, a preocupação com a formação integral do sujeito de direitos.

Conforme o art. 3º das DNEDH, a EDH tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, o que, em certa medida, remete para uma educação em direitos humanos crítica e libertadora, de que fala Borges (2015b), cuja categoria central seria a autonomia e que seria problematizada num contexto de crítica à educação bancária e de defesa da educação libertadora. Mas, de acordo com o art. 5º, *caput*, das DNEDH, em consonância com o que disse Pessoa (2011) sobre a finalidade maior da EDH:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (Brasil, 2012a, p. 2).

Tal objetivo, como estabelece o §1º do referido art. 5º, deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições quanto ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de EDH adequadas às necessidades, às características psicossociais e culturais dos

diferentes sujeitos e seus contextos, o que implica observação da realidade dos indivíduos.

Além das finalidades da EDH, convém enfatizar os princípios em que ela se fundamenta, também segundo o art. 3º: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Incumbe mencionar ainda, com base no art. 6º das DNEDH, que a EDH deverá ser considerada, de modo transversal, na construção de projetos político-pedagógicos, regimentos escolares, planos de desenvolvimento institucionais, programas pedagógicos de curso das instituições de educação superior, dentre outros.

Outrossim, tal como prevê o art. 7º das DNEDH, os conhecimentos atinentes à EDH serão inseridos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior, podendo tal inserção ocorrer das seguintes formas: a) pela transversalidade, por intermédio de temas relacionados aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente; b) como conteúdo específico de alguma disciplina já existente no currículo escolar; c) de maneira mista, quer dizer, combinando transversalidade e disciplinaridade. Sobre essa questão, tem de se ressaltar que, consoante o parágrafo único desse art. 7º, outras formas de inserção poderão ser admitidas na organização curricular das instituições educativas, desde que sejam observadas as especificidades dos níveis e das modalidades da educação.

Merecem relevo ainda a criação, pelos sistemas de ensino, de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os direitos humanos e a educação em direitos humanos, além do estímulo, pelas instituições de ensino superior, de ações de extensão voltadas para a promoção dos direitos humanos, previstos, respectivamente, nos artigos 11 e 12 das DNEDH.

Tendo em vista o que foi exposto, considerando especialmente a afirmação de que a EDH refere-se ao uso de concepções e práticas educativas “fundadas nos direitos humanos”, o que significa que a concepção que se tem destes possibilita inferir qual é a concepção daquela, assim como que a dignidade humana é um dos princípios da EDH, infere-se que a “concepção de educação em direitos humanos” é universalista.

Por último, quanto ao tema “formação de professores”, ele é tratado somente de forma implícita nas DNEDH. Na verdade, o documento em estudo cuida expressamente da formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, em seu art. 8º, e da formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, em seu art. 9º, sendo incontestado que os professores fazem parte dos profissionais da educação. Todavia, as DNEDH não revelam preocupação explícita com a formação docente, menos ainda com uma formação em direitos humanos.

À vista disso, não havendo conteúdo sobre o assunto (explicitação, por exemplo, do papel do professor, dentre outros), entende-se que não há como inferir qual é a “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

Por fim, é necessário registrar que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos contribuem para a construção de uma cultura de direitos fundamentais, sobretudo, porque, como o próprio título indica, tal documento estabelece diretrizes para a EDH, prevendo não só conceitos, dimensões, princípios e finalidades da EDH, como também ações em seu favor, por exemplo, a inserção dos conhecimentos concernentes a essa educação na organização dos currículos da educação básica e da educação superior. No entanto, sabe-se que poderia contribuir muito mais, determinando a formação de docentes em direitos humanos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, faz-se imprescindível recordar que, neste livro, desenvolveu-se a temática da educação em direitos humanos e da formação de docentes em tais direitos. Como objeto de estudo (resultado da delimitação do tema), elegeu-se a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica para seu ensino na normativa do Estado brasileiro, que foi adotada desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Basicamente, a eleição desse objeto de pesquisa atentou para a relevância social da temática no atual contexto, de inúmeras (velhas e novas) ameaças aos direitos humanos.

Ainda, é preciso rememorar que esta pesquisa objetivou analisar como a educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica em tais direitos estão delineadas nos instrumentos normativos do Brasil e contribuem (ou não) para a edificação da cultura de direitos fundamentais.

Cuidando-se do conceito de EDH, ressalta-se, com fundamento em Borges (2008), que ela consiste numa prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos.

No que concerne à formação de professores, focaliza-se a formação de docentes da educação básica para educarem em direitos humanos, o que implica que o professor, segundo Borges (2008), o prin-

cial agente da escola, deve estar (ser) preparado para executar o papel de agente formador e multiplicador de práticas de socialização em direitos humanos e, complementando, em direitos fundamentais. Neste último caso, deve transmitir os princípios mais importantes da Constituição brasileira a seus alunos, no desenvolvimento de uma Pedagogia da Constituição, propugnada por Häberle (2011).

Além disso, frisa-se que a formação de professores em direitos humanos deve se dar tanto na formação inicial como na continuada, e necessita enfrentar muitos desafios, por exemplo, como falam Candau *et al.* (2013), a tímida introdução dos direitos humanos em tal formação. Entre os desafios para o desenvolvimento da EDH nos cursos de formação inicial de professores mais especificamente, é possível citar a desconstrução da visão do senso comum de que os direitos humanos servem tão só para a “proteção de bandidos” (Candau *et al.*, 2013).

No desenvolvimento dessa formação docente, é crucial que seja respeitada a indissociabilidade entre forma e conteúdo, pois ambos os aspectos caracterizam o ato docente; bem como, consequentemente, sejam observados os dois modelos de formação de professores existentes, referidos por Saviani (2009), o modelo pedagógico-didático (que prioriza a forma) e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (que prioriza o conteúdo), incluindo, assim, respectivamente, formação em métodos participativos de ensino e aprendizagem; e apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, entre outros.

É de suma relevância ainda que os professores sejam formados para uma pedagogia da autonomia, a respeito da qual trata Freire (2019), considerando-se que há saberes indispensáveis à prática docente, que, como tais, constituem conteúdos obrigatórios da formação docente. Exemplificando, pode-se mencionar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.

No que concerne aos aspectos metodológicos, considerando a relação entre Direito e Educação, promoveu-se uma pesquisa interdisciplinar a partir de uma discussão teórico-normativa. Ademais, quanto aos instrumentos de coleta de dados, empregou-se a técnica de pesquisa da documentação indireta, realizando-se, fundamentalmente, uma pesquisa documental.

Para além de uma análise documental, realizou-se uma análise de conteúdo, em consonância com o que leciona Bardin (2016), cuja característica basilar é a inferência.

O corpus de análise foi constituído por 5 (cinco) documentos normativos pertencentes à ordem jurídica nacional, os quais foram agrupados em dois grupos: 1) documentos que contêm algumas diretrizes sobre/ para educação em direitos humanos e/ ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto; e 2) documentos que têm por objeto direto a educação em direitos humanos e/ ou a formação docente em tais direitos.

Pormenorizando, os documentos que constituíram objeto de análise foram: 1) contendo diretrizes sobre/ para educação em direitos humanos e/ou formação de professores para seu ensino, mesmo não tendo essas questões como objeto direto, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (2015); e 2) tendo por objeto direto a educação em direitos humanos e/ ou a formação docente em tais direitos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Vale destacar ainda que, como unidade de registro, ou seja, como unidade de significação codificada, elegeu-se o tema, aliás, quatro temas: “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”.

Além do mais, os documentos referenciados foram analisados com base em quatro categorias analíticas: “concepção de direitos humanos”, “concepção de educação”, “concepção de educação em direitos humanos” e “concepção de formação de professores em direitos humanos”.

No capítulo 1, cuidou-se de detalhar os instrumentos pertencentes ao sistema nacional de proteção dos direitos humanos, que, expressa ou implicitamente, fazem alusão à educação em tais direitos e/ ou à formação de docentes para seu ensino. Nele, foram debatidos a Constituição brasileira de 1988 e o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos.

No capítulo 2, foram analisados os 5 (cinco) documentos normativos pertencentes ao plano jurídico interno, a começar com a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei n. 9.394, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, a qual tem como destinatários todos aqueles que vivem no território nacional.

De forma resumida, a LDB trata expressamente dos temas “direitos humanos”, “educação” e “formação de professores”; e, de modo implícito, do tema “educação em direitos humanos”. Com a análise, inferiu-se apenas a concepção de “educação”, que, no caso, é emancipatória. A “concepção de direitos humanos”, assim como a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” não puderam ser inferidas porque há carência de mais conteúdo acerca de cada temática. Além disso, é preciso salientar que, ao final, se constatou que a LDB contribui para a cultura de direitos fundamentais menos do que poderia contribuir, haja vista que poderia prever expressamente a EDH, e não o fez.

Na sequência, cuida-se das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, as quais se destinam a muitos receptores, podendo ser

citados o Estado brasileiro, os entes federados, a família, a sociedade, a comunidade, a escola e os sujeitos do processo educativo (notadamente, o professor e o estudante).

As DCNGEB, de forma similar à LDB, trata dos temas “educação” e formação de professores” de modo expresse; já do tema “educação em direitos humanos”, de modo implícito. Note-se que, diferentemente da LDB, elas abordam os direitos humanos de forma implícita. No que diz respeito às categorias analíticas, semelhantemente à LDB, inferiu-se apenas a “concepção de educação”, qual seja, emancipatória, haja vista que não há conteúdo bastante para indicar a “concepção de direitos humanos”, a “concepção de educação em direitos humanos” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos”. Ao final da análise do referido documento, concluiu-se que ele contribui para a cultura de direitos fundamentais, porém, não muito, pois não prevê expressamente os direitos humanos, a educação em direitos humanos e a formação de docentes para seu ensino.

Em seguida, analisam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, definidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, as quais têm como destinatários os envolvidos no processo de formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a educação básica, reunidos em três grupos: 1) quem é formado (como os profissionais do magistério em formação); 2) quem forma (a exemplo das instituições de ensino superior); e 3) quem colabora para essa formação (exemplificativamente, citam-se os órgãos do Governo como o MEC).

Diferentemente da LDB e das DCNGEB, estas DCNs tratam dos quatro temas investigados, lembrando, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, de modo explícito. No que concerne às categorias de análise, foram inferidas as “concepções de educação e de formação

de professores em direitos humanos”, que são de mesmo cunho: emancipatória. Com relação às “concepções de direitos humanos e de educação em direitos humanos”, não foi possível inferi-las ante a carência de mais conteúdo sobre essas temáticas. Refletindo sobre a cultura de direitos fundamentais, pode-se afirmar que as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada contribuem para a construção de tal cultura na medida em que se preocupam com a formação de professores em direitos humanos, e, sendo assim, preveem os direitos do Homem nos currículos desses cursos de formação, etc.

Constituindo o primeiro documento que tem por objeto direto a EDH e/ ou a formação docente para seu ensino, analisa-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2003 e de autoria do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual visa atingir muitos receptores, dos quais convém destacar: o próprio Estado brasileiro, os três poderes de Estado, os entes federados e os órgãos da respectiva administração pública, os cidadãos ou sujeitos que são formados e a sociedade. Deve-se considerar ainda o rol de parceiros para implementação e monitoramento do PNEDH (como a Ordem dos Advogados do Brasil); e alguns colaboradores externos para sistematização do documento (como a equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Deve-se salientar que todos os quatro temas examinados, quais sejam, “direitos humanos”, “educação”, “educação em direitos humanos” e “formação de professores”, constam explicitamente no PNEDH. No que se refere às categorias analíticas, foi possível inferir a “concepção de direitos humanos” (universalista), a “concepção de educação” (emancipatória) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista), mas não a “concepção de formação de professores em direitos humanos”, pois não há conteúdo bastante acerca desta temática. Quanto à cultura de di-

reitos fundamentais, percebe-se que o PNEDH contribui para sua construção na medida em que trata expressamente sobre EDH e formação de professores em direitos humanos. Para tanto, ampara-se em outras normas brasileiras, com destaque para a Constituição de 1988, assim como em alguns documentos internacionais, tal como o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

Por último, cuida-se das Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1/2012, cujos receptores principais são os sistemas de ensino e suas instituições, havendo referência a instituições de pesquisa e instituições de educação superior. Ademais, há de se considerar como destinatários da mensagem que veicula todos os envolvidos no processo educacional, por exemplo, os profissionais da educação.

Dos temas investigados, constata-se que apenas o da “formação de professores” é tratado de forma implícita. No tocante às categorias de análise, foi possível inferir apenas a “concepção de direitos humanos” (universalista) e a “concepção de educação em direitos humanos” (universalista). Vale esclarecer que a “concepção de educação” e a “concepção de formação de professores em direitos humanos” não foram inferidas devido à carência de mais conteúdos acerca dessas temáticas. Pensando acerca da contribuição das DNEDH para a cultura de direitos fundamentais, percebe-se que essas Diretrizes contribuem sim para a construção desta, porém poderiam contribuir muito mais, prevendo a formação de docentes em direitos humanos, por exemplo.

É interessante frisar que, diferentemente dos documentos pertencentes ao programa da ONU, que realçam os direitos humanos e a EDH, os do ordenamento jurídico nacional focalizam a educação e a formação de professores. Afirma-se isso porque se tratou expressamente da educação nos cinco documentos analisados, sendo possível inferir a concepção de educação em quatro deles, exceptuando-se apenas as Diretrizes Nacionais para a Edu-

cação em Direitos Humanos. Ademais, a formação de professores foi tratada de modo explícito em quatro dos cinco documentos analisados, salvo, também, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. À diferença da educação em geral, à formação de professores (em direitos humanos) deu-se menos atenção, visto que só se pôde inferir a concepção de formação de professores em direitos humanos em um documento, no caso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

É bem verdade que há um longo caminho a percorrer para que as normas de proteção de direitos humanos e de definição da educação em direitos humanos e da formação de professores em tais direitos sejam realmente efetivadas, contudo, importa dar o primeiro passo e seguir trilhando tal caminho.

Por fim, é preciso sublinhar que se acredita que o estudo ora realizado pode contribuir para a elaboração de manuais e propostas pedagógicas que agreguem valor à cultura de direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, José Augusto Lindgren. A atualidade retrospectiva da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, n. 53, [2000]. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revis-taspge/revista53/atualidade.htm>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ALVES, José Augusto Lindgren. **É preciso salvar os direitos humanos!** São Paulo: Perspectiva, 2018.

ARAUJO, Nadia de; ANDREIUOLO, Inês da Matta. A internalização dos Tratados no Brasil e os Direitos Humanos. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (Orgs.). **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 63-113.

ARNESSEN, Erik Saddi. **Educação e cidadania na Constituição Federal de 1988**. 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 26. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris**, João Pessoa, ano 7, n. 7, p. 133-175, jan./dez. 2008.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos**: o caso da educação superior. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **CONPEDI LAW REVIEW**, v. 1, n. 3, p. 219-234, 2015a. Disponível

em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3405/2921>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Bases teórico-metodológicas de uma educação em direitos humanos crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (Eds). **Colóquio Internacional Epistemologias do Sul**: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul - Actas. v.4: Direitos Humanos e outras gramáticas da dignidade humana. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015b, p. 231-237.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH). Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 7, de 7 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1,

Brasília, DF, p. 10, 9 jul. 2010, 2010a. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 30 mai. 2012, 2012b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015, 2015a. Disponível em: portal.mec.gov.br/

index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2026.

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

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. “**Brançosos**” e **Interconstitucionalidade**: itinerários dos discursos sobre a historicidade constitucional. 2. ed. 2. reimp. Almedina: Coimbra, 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino da. **Acesso à água potável**: direito fundamental de sexta dimensão. 2. ed. Campinas, SP: Millenium Editora, 2012.

FEITOSA, Enoque. Para a superação das concepções abstratas e formalistas da forma jurídica. *In*: BELLO, Enzo (Org.). **Ensaios críticos sobre direitos humanos e constitucionalismo**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. p. 21-33.

FEITOSA, Enoque. Bobbio e a crítica de Marx aos direitos humanos: o que e quais são os direitos humanos? Elementos para uma refutação da concepção individualista dos direitos hu-

manos. *In*: TOSI, Giuseppe (Org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 79-95.

FEITOSA, Enoque. A defesa dos direitos fundamentais como direitos humanos e as tensões na forma jurídica. **Cadernos de Direito Actual**, n. 5, p. 85-93, 2017.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Educação e moldura constitucional no Portugal Contemporâneo. *In*: FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; BORGES, Maria Creusa de Araújo (Orgs.). **Direito e educação**: diálogos luso-brasileiros. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 11-46.

FLORES, Joaquín Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência**, v. 23, n. 44, p. 9-29, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lorena. Uma análise pragmática dos direitos humanos. In: FREITAS, Lorena; FEITOSA, Enoque (Orgs.). **Marxismo, realismo e direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 226-240.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. púb. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes. **A educação em direitos humanos e a formação de professores da educação básica na arquitetura normativa internacional e nacional**: contribuições para a construção das culturas de direitos humanos e de direitos fundamentais. 2021. 368f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes; BORGES, Maria Creusa de Araújo. A EDH na educação básica segundo o PMEDH e o PNEDH: direito universal e prática que resguarda a diversidade. **Rev. direitos fundam. democ.**, v. 24, n. 2, p. 315-337, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1493>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Repensando a educação em direitos humanos a partir

das teorias universalistas, relativistas e confluentes. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH)**, Bauru, v. 9, n. 1, 161-184, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/46>. Acesso em: 17 jul. 2023.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional** – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

HÄBERLE, Peter. La Constitución como cultura. **Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional**, n. 6, p. 177-198, 2002.

HÄBERLE, Peter. **El Estado constitucional**. Buenos Aires: Astrea, 2007.

HÄBERLE, Peter. **Os problemas da verdade do estado constitucional**. Tradução de Urbano Carvelli. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

HÄBERLE, Peter. Cultura e direito constitucional. [Entrevista cedida a] Rául Gustavo Ferreyra. **Consultor Jurídico**, 2009. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/entrevista-haberle-portugues.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

HÄBERLE, Peter. “Constituição é declaração de amor ao país”. **Consultor Jurídico**, 2011. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-29/entrevista-peter-haberle-constitucionalista-alemao>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HÄBERLE, Peter. Constituição “da Cultura” e Constituição “Como Cultura”: um projeto científico para o Brasil. **Revista Direito Público**, Porto Alegre, v. 13, n. 72, p. 9-32, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direito-publico/article/view/2846>. Acesso em: 06 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Artigo 14º. In: COUTO, Mônica Bonetii (Org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013. p. 225-238.

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

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Shneider e de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampl. e rev., 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2019.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PETERKE, Sven. Os direitos humanos coletivos e a proteção dos interesses fundamentais da humanidade: avanços e impasses. In: FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer *et al.* (Orgs.). **Direitos humanos de solidariedade**: avanços e impasses. Curitiba: Appris, 2013. p. 17-88.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 117-134, 1997.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e os Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (Orgs.). **Os**

direitos humanos e o direito internacional. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 115-138.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST**, Brasília, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5. Acesso em: 22 jul. 2023.

PIOVESAN, Flávia. O fato é que a sociedade já discute o PNDH-3. **Estadão.com.br**, São Paulo, 17 jan. 2010, 01:13. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-fato-e-que-a-sociedade-ja-discute-o-pndh-3,497028>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 16. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

RAZ, Joseph. Human rights without foundations. In: BESSON, Samantha; TASIOULAS, John (Orgs.). **The Philosophy of International Law** Estados Unidos: Oxford, 2010. p. 321-337.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Leitão. A educação brasileira na fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado. **Prima Facie**, João Pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, p. 1-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prima-facie/article/view/19191/10607>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Leitão. A economia solidária em tempos de capitalismo financeirizado de cariz neoliberal: emancipação social ou resignação? **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, BA, n. 19, p. 263-302, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/5940>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 12. ed. rev. atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Marília Ferreira; PEREIRA, Erick Wilson. Universalismo X Relativismo: um entrave cultural ao projeto de humanização social. In: OLMO, Florisbal de Souza Del; GUIMARÃES, Antonio Marcio da Cunha; CARDIN, Valéria Silva Galdino (Coords.). Organização CONPEDI/UNINOVE. **Direito Internacional dos Direit-**

os Humanos I. 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=74105d373a71b517>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Os desafios da educação em direitos humanos: entre a singularidade e a universalidade. **Verba Juris**, ano 5, n.5, p. 109-126, jan./dez. 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. v. 1. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997a.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Bras. Polít. Int.**, v. 40, n. 1, p. 167-177, 1997b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v40n1/v40n1a07.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997): as primeiras cinco décadas**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. v. 3. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2003.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Desafios e Conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no Início do Século XXI. In: MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz de (Org.). **Desafios do Direito Internacional Contemporâneo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. p. 207-321.

TRINDADE, Ely Jorge. **Garantia do Direito à Educação: fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

UNESCO. **Plan of action for the first phase of the World Programme for Human Rights Education**. 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

VALADÉS, Diego (Org.). **Conversas acadêmicas com Peter Häberle**. Tradução de Carlos dos Santos Almeida. São Paulo: Saraiva, 2009.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Noto Serif/ NotoSans*
Nº de Pág. *181*

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

