

Messias da Silva Moreira
Thaís Janaina Weczenovicz

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO E DOUTORADO

**editora
unoesc**

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin
Revisão metodológica: Gilvana Toniélo
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M838e Moreira, Messias da Silva.
Educação em direitos humanos: perspectivas decoloniais
/ Messias da Silva Moreira, Thais Janaina Weczenovicz.
- Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.
212p., il. ; 23 cm.

ISBN: 978-65-86158-14-4
ISBN (e-book): 978-65-86158-15-1
Inclui bibliografia

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Cidadania. I. Título.

Dóris 341.1219

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antônio de Marco

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro

Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Anistia Internacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

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

DH – Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DIDH – Declaração Internacional dos Direitos do Homem

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE DH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA – Plano Plurianual

PROVEA – Programa Venezuelano de Educação-Ação

UDH – Organização Não Governamental Unidos pelos Direitos Humanos





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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SEB – Secretaria de Educação Básica

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





Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	13
SOBRE O TRABALHO	17
PALAVRAS DE PESQUISADOR	21
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I	
COLONIALISMO, COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADE: ALGUNS DEBATES ESPISTEMOLÓGICOS E METODOLOGIA(S)	35
1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS	43
CAPÍTULO II	
OS DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMAS NACIONAL E INTERNACIONAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	49
2.1 AS LEGISLAÇÕES E AS CIVILIZAÇÕES PRECURSORAS DOS DIREITOS HUMANOS	55
2.1.1 Alguns Registros dos Direitos Humanos em África	58
2.1.2 Direitos Humanos na América Latina: elementos pontuais	61
2.2 A VISÃO DECOLONIALISTA DA GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS	73





2.3 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICO-CONSTITUCIONAL.....	80
2.4 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL A PARTIR DOS INFORMES DA ANISTIA INTERNACIONAL (AI)	83
2.5 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO	89
2.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL INERENTE À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E DEBATES CONTEMPORÂNEOS.....	93
2.6.1 Análise Comparativa das Normas Voltadas para Educação e para os Direitos Humanos	98

CAPÍTULO III

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CIDADANIA EM PERSPECTIVA

107

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ORIENTADO POR PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....	116
3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) E A INTERCULTURALIDADE.....	118
3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	132
3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO ACADÊMICO..	141

CAPÍTULO IV

CIDADANIA E PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS.....

151

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS (FORMAÇÃO COMPLEMENTAR E CONTINUADA)	156
---	-----





4.2 MÍDIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A ABORDAGEM EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	170
4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SUL DO BRASIL: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	195





APRESENTAÇÃO

A obra que está sendo apresentada, *Educação em Direitos Humanos: perspectivas decoloniais*, dos professores **Messias da Silva Moreira** e **Thaís Janaina Wenczenovicz**, representa o esforço, importantíssimo, de pesquisadores comprometidos com um olhar crítico-interdisciplinar e de um *locus* de enunciação desde o Brasil e a América Latina. Para tal intento, depara-se com uma rica, oportuna e bem-vinda discussão sobre Direitos Humanos na perspectiva de ruptura contra-hegemônica, de transformação social e de emancipação humanizadora.

A proposta editorial traz e desenvolve, de forma muito informativa, completa e didática, aportes teóricos de embasamentos analíticos (no primeiro e segundo capítulos) e experiências práticas contemporâneas (legislação nacional e procedimentos educativos em Direitos Humanos, no terceiro e quarto capítulos), fundamentando-se em alguns marcos inovadores engendrados no Sul global, como a pedagogia intercultural crítica, saberes epistemológicos subalternos e “decolonialismo” do poder.

Nesse contexto, projeta-se uma visão dos direitos Humanos não mais como uma construção abstrata, idealizada e universalista, mas como cenário de lutas e resistências contra os diversos modos de “colonização do mundo da vida”, edificada pela civilização da modernidade ocidental, marcada principalmente por uma colonialidade expropriatória excludente, implantada pelas metrópoles europeias na América Latina. Tal intento serviu de elemento propulsor para o desenvolvimento econômico-político do “sistema-mundo” capitalista e seus tentáculos imperiais de colonialidade de poder, que negaram e violaram os direitos de coletividades subalternas e segregadas da periferia, por longo período de sua historicidade.

Ora, a descolonização se constitui no profundo processo de transcender a modernidade universalista e “eurocêntrica” e suas incongruências epistêmicas e práticas de dominação, as quais vêm





servindo há mais de 500 anos para encobrir, por trás do lado “do iluminismo catequista” desse projeto civilizador, o apanágio mítico da violência, opressão e exclusão. Em natural resposta, impõe-se transpor a crença de que os modelos (teológicos, metafísicos e científicos) produzidos no Norte global são universais e adequados para sociedades em processos de descolonização e, assim, no contraponto, passar a construir alternativas a partir de outras “vozes da história”, dos saberes subalternos e das lutas promovidas pelo Sul periférico e realizadas nele.

O forte apelo da obra é no sentido de ressignificar os Direitos Humanos, ainda que reconhecendo suas práticas instituídas e formalizadas, sem confundi-los com os direitos estatais positivados, para que sejam críticos, liberadores e interculturais, interpretados em um horizonte integral, sócio-histórico e pluralista. Assim, será nesse espaço de diálogo intercultural, que tem em conta uma teoria dos direitos humanos contextual e concreta, que se reconhecerá a historicidade cotidiana das novas sociabilidades excluídas (em dimensão singular e coletiva), representadas por minorias empobrecidas, indígenas, negras, de contingentes étnicos, ou seja, por uma multiplicidade de despossuídos, oprimidos e excluídos do sistema.

Por isso, ganha força a dinâmica dos processos de descolonização (nos horizontes já abertos por Enrique Dussel, Boaventura de S. Santos, Ramón Grosfoguel e tantos outros teóricos do Sul) não só como erradicação das práticas do imperialismo colonial etnocêntrico, mas também como uma opção ideológica permanente de transgressão, insurgência e “construção de alternativas”.

A produção teórico-empírica acerca dos Direitos Humanos, fruto de uma rica pesquisa em fontes transdisciplinares, cujo conteúdo está comprometido com a prática social, instrumentaliza-se por conceitos operacionais inovadores e arrojados, estimula e abre, potencialmente, o caminho para o “ensino e aprendizado de disciplinas humanizadoras, ensejando mudanças comportamentais e quebra de paradigmas”.





Certamente, há que se problematizar a função de uma educação social conscientizadora, de aporte crítico, plural e liberador, apta a desempenhar a estratégia de conquista e efetivação autêntica de Direitos Humanos. A dinâmica do processo pedagógico não escapa de seu objetivo maior, que é conscientizar, transformar e exercitar a liberdade humana. É através da prática da educação que se criam as condições para a escolha de luta emancipadora, de respeito à diversidade, de reconhecimento às diferenças e de transformação social.

Indiscutivelmente, uma educação social conscientizadora significa (no sentido dado por Paulo Freire) ação cultural para a humanização, conscientização e transformação. Logo, a proposta pedagógica emancipadora e pluralista aqui apresentada revela-se como forte instrumento de ruptura que age íntima e permanentemente no sentido de promover mudanças na sociedade. Trata-se de proposição metodológica e epistemológica que privilegia o diálogo intercultural, a participação comunitária, a formação de uma consciência crítica do mundo e uma nova relação plural dialógica. Nesse processo constante de um “refazer permanente pela práxis”, a educação há de ser problematizante, criativa e libertadora.

É significativo, portanto, compartilhar outra concepção de Direitos Humanos, defendida por Joaquin Herrera Flores como “processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana.” Trata-se, por certo, de “reinventar” Direitos Humanos em perspectiva instituinte contra-hegemônica que surja de espaços dependentes e sonogados desde o Sul, como expressão das novas sociabilidades insurgentes e suas justas necessidades; que se edifique como um instrumento essencial não somente para produzir e impulsionar uma ação conscientizadora enquanto alternativa para a desconstrução de velhas práticas jurídicas de colonialidade do ser, do saber e do poder (Anibal Quijano), mas, igualmente, para contemplar novos e complexos problemas que emergem da ruptura com o reducionismo





e com a segregação do colonial presente no transplante da cultura normativista etnocêntrica .

De todo o exposto, conclui-se que esta obra, cujos autores parabenizo efusivamente, constitui valiosa e imprescindível contribuição acadêmica para a temática dos Direitos Humanos e será, por certo, de grande utilidade tanto no meio jurídico em particular quanto no espaço universitário e na sociedade em geral.

Florianópolis, 22 de janeiro de 2020.

Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer

Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Direito e
Sociedade (Mestrado e Doutorado) da UNILASALLE-RS.

Coordenador e Professor do Mestrado em Direitos Humanos da
UNESC.

Pesquisador do CNPq-nível A-1 e consultor *ad hoc* da CAPES.





PREFÁCIO

A educação em direitos humanos é uma obra que se faz potência e que potencia obras. Mas, propor-se a uma contribuição que ponha em questão a educação em direitos humanos exige assumir que nem todas as propostas assim se colocam e que não há caminhos únicos e nem mesmo alternativas certas e definitivas. O que há são possibilidades que podem alimentar o impossível, o “inédito viável”, o desejo do infinito, e outras que já nem acreditam e nem mesmo nutrem este tipo de perspectiva.

Ainda que não se tenha como demarcar com clareza e distinção cartesianas, necessário se faz indicar diferenciais fortes. Há perspectivas funcionais, colonizadoras, bancárias, de educação em direitos humanos; há outras que são liberais, republicanas, democráticas; e há outras ainda que são críticas, libertárias, históricas, decoloniais. A questão é menos de classificação e mais de posicionamento para apontar perspectivas.

A educação em direitos humanos não combina com eventos isolados. Também não se prende a modelos funcionais. Não se resume a metodologias ou a abordagens mais ou menos “interessantes”. Não é mais um tema a tratar. Não é uma “ideologia disfarçada”. Mas, se nada disso combina com ela, então o que pretende a educação em direitos humanos que se queira em perspectiva decolonial?

Uma perspectiva aponta-se alternativa e, se decolonial, reivindica-se contra-hegemônica, contra-majoritária, anti-sistêmica, batendo de frente com as dinâmicas de guerra e de opressão próprias do colonialismo humilhante, negador do passado e do futuro. Mas também se reivindica transformadora, engajadora, libertadora. Dizer isso no tempo em que estamos vivendo representa risco pois imediatamente soa defender o que os agentes do status quo chamam de proposta “doutrinadora”, “ideológica”, “partidária”. Segundo eles, mais do que promovê-la, trata-se de exterminá-la, já que não faz o menor sentido manter uma política para incentivar este tipo de prática





nas escolas, nas universidades, nos diversos espaços educativos. Para o *establishment*, não há lugar para a educação em direitos humanos em perspectiva decolonial. Este livro nasce indesejado, no mínimo. Que bom...

A fecundidade de uma proposta educativa está mais nas condições que consegue semear, cultivar e oferecer, do que pelas colheitas, mais ou menos frondosas, que produzir. Por isso ela será tão mais alternativa quanto puder afrontar ao modo monocultural e mesmificado e puder abrir fendas e frestas, produzir “intervalos”, gerar movimentos, processos, travessias. É isso o que faz dela produtora de ecologias, de interculturalidades, de solidariedades.

A ação educativa que faz sentido libertário e decolonial é antes animadora de *potentia* do que de *potestas*. É geradora de condições instituintes de novas realidades de outros mundos possíveis e impossíveis e destituintes dos modos que impossibilitam e despotenciam e que se enrijecem em institucionalidades, em sistemas, diagramas e “jaulas” que promovem “necrofilias”, “necropolíticas”, no mais das vezes legitimadas como necessárias à promoção de poucos, seletivamente escolhidos “por mérito”. Não dá para aceitar que os chamados “pagadores de impostos” (o novo sujeito da educação, segundo os senhores que a dirigem nos dias atuais), com seu fiscalismo inconsequente, nos façam crer que os direitos humanos, a educação, a educação em direitos humanos, haverão de ser reféns do “equilíbrio fiscal intergeracional”.

Educação em direitos humanos que queira promover a “biofilia”, a vida e a vida em abundância ao “nós todos/as” (e não apenas a alguns poucos): quer formar, mais do que capacitar ou treinar; quer mobilizar, organizar e lutar; e quer sujeitos e sujeitas de direitos humanos omnilaterais. Formar exige des-envolver, pró-mover. Mas precisamos também de capacitação e treinamento. Sim, e elas são parte da formação, não o contrário. Educação em direitos humanos é *formação*. A mobilização, a organização e a luta são condições para a perspectiva histórico-crítica, popular e libertadora





de direitos humanos, que os entende como permanente luta pela dignidade que se faz como organização dos "sem-direitos" e sua mobilização (como movimentação). Fazer educação em direitos humanos é colaborar com estes processos E, educação em direitos humanos é querer sujeitos e sujeitas omnilaterais, comprometidos/as com a responsabilidade solidária e engajados/as em sua construção.

Talvez a natureza nos ensine e possamos reaprender das formigas e das abelhas formas de organização que nos sejam mais favoráveis a SER MAIS e a humanizar a humanidade sem desnaturalizar a natureza. Que tal pensarmos processos educativos ao modo estigmersão e ao modo polinização. Sei que podem não ser suficientes, e até assustadores, para quem não consegue imaginar a educação fora dos quadrados e dos enquadramentos formais e tradicionais que são geradores de potestades convertidas em instituições e institucionalidades que, mais do que promover a aprendizagem, servem para cancelar propriedades e identidades fechadas e geradoras de resultados econômicos privados para quem delas proprietários. Aprender das formigas e das abelhas os modos estigmersão e polinização pode nos servir ao menos para, de um modo outro e de outro modo, mais uma vez, abrir espaço para, sendo realista, querer o impossível.

O contexto opressivo e sufocante no qual vivemos os tempos do hoje exige que sejam abertas possibilidades de fuga para lugares e tempos outros, ainda que sequer saibamos as rotas ou mesmo os caminhos pelos quais elas serão possíveis. E o caminho haverá de ser traçado, já que não ficaremos presos ao que nos impede de nos mover. Ainda que não seja logo e que a travessia seja longa, será sempre no meio dela que se põe o real, como sugere Guimarães Rosa. Se a educação em direitos humanos só fizer isso, nos ajudar nisso, terá cumprido um importantíssimo serviço.

Esta obra é uma excelente introdução crítica e reflexiva a estas e outras muitas questões que a teoria e a prática da educação em direitos humanos estão chamadas a assumir. Obrigado à sua





autora e a seu autor por nos permitirem reascender o esperar e em possibilidades outras. Obrigado por nos animarem a seguir abrindo caminhos.

Fico feliz em poder apresentar esta dedicada construção que se apresenta ao serviço da organização e da luta daquelas e daqueles que seguem acreditando que os direitos humanos são obra histórica que se faz nos conflitos e contradições próprias de cada tempo em que se luta por eles e pela obra daquelas e daqueles que não deixam de acreditar que, ainda que impossíveis, são necessários.

Passo Fundo, janeiro de 2020.

Paulo César Carbonari

Doutor em Filosofia (Unisinos), coordenador do Curso de Especialização em Direitos Humanos no IFIBE. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (CDHPF, IFIBE, FAED/UPF). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006-2015) e da coordenação nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH). Presidente do Conselho Estadual de Direitos Humanos do RS (CEDH-RS).





SOBRE O TRABALHO

Apresentar o livro de Thais Janaina Wenczenovicz e Messias da Silva Moreira é, para mim, uma honra, um prazer e uma realização. Uma honra poder apresentar ao leitor o trabalho de dois professores que são apaixonados pela temática que desenvolvem nas suas pesquisas e na docência há muitos anos, o que torna a presente obra um coroamento dessa trajetória. O prazer por tratar-se de livro a respeito dos direitos humanos e da decolonialidade, temas da maior relevância para reflexão e aprofundamento nos dias atuais, tarefa que os autores desenvolvem com esmero e competência. Por último, uma realização, por tratar-se de obra pedagógica e militante, que se torna ainda mais importante nos dias de retrocesso nos direitos humanos, do avanço da intolerância, do fundamentalismo, do fascismo, do autoritarismo, do racismo, da retirada de direitos sociais, da desconstitucionalização de direitos fundamentais e de forte abalo da democracia. Poder apresentar ao leitor uma obra bem cuidada, bem escrita, com qualidade, a qual aborde a educação para os direitos humanos nesse momento histórico é uma realização.

A primeira abordagem dos autores é interdisciplinar, pois a educação em direitos humanos, por sua própria expressão, é multi, ou até mesmo transdisciplinar, na medida em que não cabe nas gavetas das disciplinas tradicionais. Tampouco é possível deixar de se levar em consideração o lugar de onde se fala em direitos humanos, o Sul global, e a perspectiva decolonial a ser adotada.

Devem ser ressaltadas duas características na obra aqui apresentada. A primeira delas é a humildade acadêmica dos autores, que em nenhum momento tentam impor uma verdade ao leitor; ao contrário, desenvolvem elegante argumentação em torno da legislação, teoria e prática da educação em direitos humanos. E a segunda característica é a qualidade, sofisticação e pertinência da bibliografia utilizada.





A ênfase do trabalho acerca da educação em e para os direitos humanos deve ser ressaltada, pois, aliada à perspectiva crítica, ultrapassam em muito qualquer análise normativista da legislação que envolve o plano nacional de educação em direitos humanos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a legislação complementar.

Vivemos em tempos de neoliberalismo e de austeridade fiscal, quando os seres humanos são equiparados a empresas que devem estar em permanente competição entre si. Apresentar uma obra que busque da teoria crítica do seu fundamento, no *Bem Viver* o seu modelo de sociedade, na decolonialidade e na ecologia de saberes sua epistemologia e, por fim, na autonomia, liberdade e solidariedade sua prática, é um grande alento.

A fim de que seja instaurado o neoliberalismo de austeridade, há várias condições, mas algumas delas estão presentes ao longo da história do autoritarismo no Brasil: a escravidão e o racismo; o mandonismo; o patrimonialismo; a corrupção; a desigualdade social; a violência; a desigualdade de gênero; e a intolerância nos mais diversos níveis.

Tudo isso se associa ao neoliberalismo, seja na retirada de direitos, seja na manutenção da desigualdade necessária para as medidas de exceção. O autoritarismo brasileiro é conveniente ao Estado neoliberal na medida em que assegura sua eficácia com o mínimo de contestação, ao mesmo tempo em que tem como aliado a elite política e social nacional. A sociedade brasileira, acostumada à desigualdade descrita anteriormente, facilmente se adapta aos tempos de austeridade para os pobres.

O Brasil possui uma tradição autoritária que tem se revelado mais forte desde o golpe de 2016, com ataques aos direitos humanos por parte de setores da sociedade e que resultam em mais letalidade policial, mais feminicídio, mais jovens negros pobres com morte violenta. São ataques também aos terreiros de Candomblé e Umbanda; a imprensa; a ONGs defensoras de direitos humanos, aos





Trabalhadores, aos mais diversos movimentos sociais, entre eles os de cunho ambiental, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), além da inversão das políticas de memória e verdade.

Os autores iniciam, no primeiro capítulo, a discussão teórica pela epistemologia do direito e dos direitos humanos. Dessa forma, ao invés de desenvolverem um trabalho a partir de uma visão eurocêntrica dos direitos humanos, uma visão do Norte global, opta por uma abordagem decolonial, a partir das epistemologias do Sul. Essa virada epistemológica já é suficiente para conferir originalidade ao trabalho a respeito da educação e dos direitos humanos, de seus fundamentos teóricos, legais e constitucionais.

A partir de sua base epistemológica, nos capítulos seguintes, os autores analisam o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos, sua possibilidade emancipatória, fundada em um paradigma decolonial e intercultural, e em todos os níveis de ensino.

No último capítulo do livro, os autores descrevem experiências de educação em direitos humanos: primeiro, tendo a escola como espaço de transformação, em seguida trabalhando mídias e materiais didáticos em educação para os direitos humanos no espaço escolar. Exploram, no desfecho, a região onde desenvolvem suas atividades para verificar as possibilidades da educação em direitos humanos no Sul do Brasil.

Em tempo de escolas inconstitucionalmente militarizadas, nas quais os direitos humanos de alunos adolescentes é negado, a sua afirmação de gênero, etnia, diversidade sexual e até mesmo expressão estética são tidos como manifestações impróprias para o ambiente escolar.

O livro de Thaís e Messias vai na contramão do neoautoritarismo que se expande pelo mundo e pelo Brasil. Com fundamentação teórica crítica, extremamente consistente, análise jurídico-sociológica profunda e, ao final, com vivências de práticas de educação em direitos humanos em todo o Brasil, os autores não só descrevem um





arcabouço teórico, mas demonstram que é possível fazer uma práxis libertária em direitos humanos.

Alexandre Bernardino Costa

Professor Universidade de Brasília/UNB.

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos
e Cidadania-CEAM/UNB.





PALAVRAS DE PESQUISADOR

Transformar(nos) para construir un pluriverso y una tierra digna. Educarnos para deconstruir la existencia

En tiempos caracterizados por un poder colonizado y colonizador que determina un Estado y un Derecho que responde a lógicas de poder deshumanizantes, tengo el honor de escribir un aporte muy oportuno de *Messias Da Silva Moreira* y *Thais Janaina Wenczenovicz*: *Educação em Direitos Humanos: perspectivas decoloniais*.

Debo confesar que es un libro auténtico, transformador y novedoso para pensar los problemas de América Latina. Admito que me habría gustado ser el autor de esta excepcional obra. Ahora indicaré las razones. Veamos.

Sin pretender reducir los múltiples aportes de esta obra, podría señalar que las propuestas centrales del libro consiste en pensar y proponer tres transformaciones centrales en búsqueda de construir un pluriverso:¹ i) repensar los modelos educativos desde las oportunidades de renovar el Derecho y el Estado con dinámicas incluyentes en sus distintos ámbitos de protección para desarrollar los derechos de los excluidos. ii) construir estructuras curriculares para formular un Derecho con enfoque de género y perspectiva de interculturalidad; iii) descolonizar la enseñanza para construir otros sujetos, saberes y contextos en los modelos de aprendizaje hacia prácticas jurídicas plurales.

En el capítulo primero, denominado *Colonialismo, colonialidades e decolonialidade: alguns debates epistemológicos e metodologia(s)*, los autores asumen reflexiones necesarias que están dirigidas no tanto a clarificar los alcances de cada uno de estos términos, sino a señalar los deseos de romper con las dinámicas centro-periferia que tanto afectan a los distintos desarrollos de la vida. En el momento que se

¹ Pluriverso es un constructo de distintas dimensiones para la búsqueda de un posdesarrollo en el mundo, donde caben todos los mundos posibles, según la definición neozapatista.





entienda que la crisis sistémica, múltiple y asimétrica de la civilización tiene sus Orígenes en un modelo que reproduce dinámicas coloniales, la única forma de entender su transformación radica en la colonialidad.

En el capítulo segundo, titulado *Los derechos humanos en el sistema nacional e internacional: trayectoria histórica*; los autores emprenden un registro que aborda las legislaciones precursoras y el devenir histórico de cómo el discurso por la defensa de los derechos también ha sido instrumentalizado por grupos de poder, en unos casos; y, en otros, por contextos reformistas o continuistas que han reducido el valor protagónico de los derechos humanos.

Frente a ello, la propuesta es integrar una visión enmarcada en la decolonialidad para superar las estructuras de opresión y desigualdad y que se expresan en varios enfoques de políticas públicas sustentadas en la discriminación de los sujetos de derechos. Así, la reinención de los derechos humanos es viable desde un programa que reconozca la dignidad humana para integrar a los colectivos históricamente discriminados. No podía faltar en esta sección, un acercamiento sustentado sobre la realidad oprobiosa de Brasil y se amplía esta revisión con una contrastación entre las afectaciones al derecho a la educación en este querido país y su vinculación con los derechos fundamentales.

A continuación, el capítulo tercero denominado *Plano nacional de educação em direitos humanos: cidadania em perspectiva*, es una propuesta para impulsar un cambio desde el *universalismo* configurado y asegurado por Occidente hacia la formación de una "pluriversalidad". Uno de los elementos transformadores de esta visión es la búsqueda de educación y pedagogías decoloniales que se reafirma en la crítica al desarrollo y sus diversas experiencias decadentes, porque solo con una educación para la libertad se puede denunciar las violencias y explotaciones causadas por Occidente – entendido como dispositivo de poder colonial para devastar recursos y pueblos – y podemos repensar otra relación con la naturaleza y la tierra.





El capítulo cuarto, correspondiente a *Cidadania e práxis educativa em direitos humanos*, contiene reflexiones esenciales para deconstruir todas aquellas dimensiones transformadoras que se abordan en los capítulos precedentes. Es un llamado a revalorizar la labor docente desde otras estrategias y metodologías que desarrollen realmente una conciencia por los derechos humanos. Esta sección es aplicable no solamente para los distintos períodos formativos en la vida educativa de una persona en Brasil, sino que se convierte en un manual indispensable para los educadores y maestros de las naciones latino-americanas. Este capítulo recoge una enseñanza fundamental de Paulo Freire: "cuando la educación no es liberadora, el sueño de los oprimidos es ser el opresor", porque traza la agenda de estrategias para implementar una educación formal e informal para una formación que nos cambie como sujetos.

En relación al Informe Internacional sobre la Educación del Siglo XXI: "La educación encierra un tesoro", emitido por la UNESCO, Jacques Delors señala que "la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal." Este libro al que he tenido el inmerecido honor de escribir esta breve presentación, suscita una reflexión innovadora para el Estado y la sociedad: aprender a vivir juntos y aprender a ser son dos objetivos de cambio que no pueden ser vistos como una alternativa entre tantas otras, sino como la única posible para mirar una recuperación de la humanidad hacia la edificación de un pluriverso de los pueblos.

Este libro es una guía incluyente para inaugurar y recuperar distintas modalidades metodológicas para ocasionar una ruptura al paradigma de aprendizaje: pasar de las dinámicas de observación y representación de los alumnos a las dinámicas de creación y participación, donde ellos son los actores protagónicos.

Romper el paradigma significa que los docentes modifiquen el carácter excesivamente disciplinario de la formación hacia formas





más amplias e integradas, lo cual permitiría compartir y construir el saber para articular conocimientos, componentes y enfoques.

Aprender a vivir y aprender a ser no puede entenderse como concentrar o manejar el saber, sino de abrirlo para la apropiación y distribución entre los sujetos de derechos. Este libro es un desafío para que no sólo piensen como ciudadanos en sus dinámicas segregadoras e individualizadas, sino que asimilen las visiones inter y transdisciplinarias de los saberes de la pluridiversidad, sin argumentaciones lineales, unidireccionales y excluyentes, para un estilo de vida espiritual, cooperativo y solidario que suspenda las lógicas egoístas de la modernidad.

Por lo expuesto, se debe agradecer a los autores de esta obra, por su contribución profesional, humana e investigativa al foro jurídico. Este es un libro imprescindible para operadores de justicia, abogados en libre ejercicio, juristas y todo ciudadano que quiera reconocer que nuestra casa llamada mundo se encuentra en peligro y solamente podremos salvarla si nos transformamos.

Mi reconocimiento a ellos por el valor constitucional, educativo, ciudadano y democratizador de su libro, por enseñarme a mí, como a tantas otras personas, todo lo que debemos conocer y hacer para recuperar la dignidad y el amor por nosotros, nuestros países, nuestro mundo y nuestra naturaleza. Ahora, estimad@ lect@r/a, usted puede reproducir y compartir las contribuciones de este manual para aprender a vivir y a ser hacia um pluriverso muy cercano.

Quito/Ecuador, 1 de febrero de 2020.

Paúl Córdova Vinueza

Docente e investigador universitario de Ecuador em Universidad Central del Ecuador y Universidad Técnica del Norte.





INTRODUÇÃO

Pensar a educação e o contexto escolar com assente na trajetória histórica do Brasil é uma das questões que originou essa reflexão. É relevante, nesse introyto, relatar que este trabalho vai além de uma construção acadêmica, científica e textual. Trata-se de uma opção interpessoal dos autores a partir do arcabouço epistêmico hegemônico vigente, sendo assim, inicia-se com a análise de diversos paradigmas assentados em ideário herdado de uma sociedade cristianizada, patriarcal, racista, xenofóbica, LGBTfóbica, que teve sua origem no processo de ocupação europeia perpetuada pelo tempo de dominação, exploração e pelas imposições de padrões formulados em saberes construídos no hemisfério norte, principalmente na Europa, assumidos e defendidos por diversos ramos dos saberes científicos.

A desconstrução paradigmática foi substancial ao analisar o tema gerador dessa reflexão. Esse movimento de desconstrução e formação acadêmica e epistêmica fica evidente quando se observa os trabalhos apresentados por diversos autores e metodologias, que passaram a ser objetos parciais e construtores da presente pesquisa. O movimento formativo pode ser demonstrado, inicialmente, por meio de leituras e discussões de artigos e livros com os temas geradores da reflexão: Direitos Humanos e Educação.

Assim sendo, esta reflexão orientada por uma perspectiva decolonial é fruto das pesquisas em perspectivas transdisciplinares em face à relevância social do tema a qual está inserido: Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Consubstanciado nesses referenciais e na totalidade histórico-social, observa-se que o Brasil como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos,¹ elaborou um Programa Nacional

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





de Direitos Humanos. Esse programa possui apoio da sociedade civil organizada e a chancela de organizações governamentais e não governamentais, a qual se desdobrou no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).²

É notório nos discursos que, o Brasil figura para muitos países como exemplo, no que tange a questão de legislação voltada para os Direitos Fundamentais Humanos Sociais e individuais, entretanto, o panorama atual dos Direitos Humanos no Brasil, com base nas informações extraídas do relatório anual da Anistia Internacional e na observação dos fatos contemporâneos e das notícias vinculadas nas mídias, o que se depreende é uma lacuna entre a previsão legislativa e a execução, entre a teoria e prática, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores, conforme se destaca no PNEDH esta crítica: "apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, etnicorracial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado." (BRASIL, 2007, p. 23).

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

Sabe-se que a cidadania é notoriamente um termo associado à vida em sociedade. Os movimentos, grupos e coletivos de comunidades cada vez mais têm protagonizado uma luta que é secular contra os preconceitos, as violências, as discriminações dentre

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





outras práticas, especialmente, pelo Brasil se tratar de um país formado pelo ideário da colonialidade.

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

Assim sendo, a educação é condição primordial ao desenvolvimento e consolidação do exercício da cidadania, corroborando também com o processo de efetivação da democracia, que é o sistema de governo que o poder emana do povo e dele detém a soberania através da participação ativa da vida política e social do Estado, sendo que a missão precípua dos entes públicos da federação é garantir e dar efetividade a esse poder.

Todavia, em vista disto, observa-se que as políticas públicas direcionadas para educação têm foco voltado, em grande parte, com a capacitação para o trabalho, de forma imediata, haja vista as últimas alterações no Ensino Médio,⁴ realizadas pelo governo federal. Tais políticas visam à qualificação e a formação profissional dos estudantes em resposta ao mercado de trabalho. Através de uma visão mercadológica, tem-se como escopo a preparação de mão

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

⁴ Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).





de obra qualificada e em larga escala, ou melhor, grande oferta de mão de obra “boa e barata”, pois na “lei do mercado”, quanto maior a oferta, menor o preço, ou seja, baixos salários e maior rendimento de capital (lucro). E pior, quando se insere o jovem adolescente no mercado de trabalho, a maior consequência é a evasão escolar, pois com as jornadas de trabalho as quais são submetidos, as distâncias percorridas entre a residência, o trabalho e a escola, bem como essa própria rotina, desmotivam e condicionam a uma baixa escolaridade no jovem da periferia em relação ao jovem que pode se manter mais tempo nos bancos escolares. Tudo isso, reflete no futuro, na divisão de classe e nas relações de poder existente na sociedade.

Na busca do ideário mercantil e mercantilista, acrescido do ultraliberalismo se constata a edição de novos modelos e ações permeadas de legalidade e legalismo para condicionar a educação em produto. Nesse contexto, pode-se ditar a edição da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016), transformada em Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tais como atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil (IDEB), ampliar a jornada escolar criando a possibilidade de ganho de conhecimento voltado para conquista do mercado de trabalho, focando maior atenção à preparação nas disciplinas das ciências exatas e tecnológicas, de forma que, logo após o término do ensino médio o educando possa ingressar no mercado de trabalho.⁵

Diante da situação complexa apresentada, nada mais premente e necessário que educar em e para os Direitos Humanos, desde a pré-escola, atividade indispensável para promoção da defesa, do respeito e da valorização desses direitos com a pretensão de se posicionar como parte de um movimento atual contra-hegemônico. A dialética sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania

⁵ Ter-se-á, nesse sentido, como referência teórica contemporânea, os trabalhos de Ricardo Antunes, especialmente a obra *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).





desde o início dos anos 1980 ganhou espaço e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da Educação, da Sociologia dentre outras Ciências Humanas, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. O ápice legislativo da promoção aos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição cidadã,⁶ devido previsão de diversas garantias e Direitos Fundamentais à dignidade humana, inclusive, no tocante a Educação, conforme descrito no artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

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

⁶ Algumas vertentes associam o termo Constituição Cidadã ao Senador da República Ulysses Guimarães (1916-1992), que foi presidente da Assembleia Constituinte, todavia, o termo foi cunhado devido o momento e forma em que a carta magna do país foi elaborada, pois promulgada logo após o regime militar, sob intenso apelo popular, via manifestações; e a sua elaboração levou mais de 19 meses de assembleia, sendo uma das mais extensas já escritas. E, principalmente, mereceu a alcunha de cidadã por ampliar e garantir direitos fundamentais, a assistência social, direitos dos trabalhadores, direito de voto para analfabetos e menores entre 16 e 18 anos de idade.





Brasil no tocante aos Direitos Humanos Fundamentais Sociais,⁷ tal como a cidadania via Educação.

O PNEDH orientado por pedagogias decolonialistas tem uma das metodologias mais seguras para se alcançar um processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas para o exercício da crítica exercida pela dialética, que com criatividade, desencadeia o debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Conforme ressalta o PNEDH, para que a escola possa contribuir para a Educação em Direitos Humanos (EDH), é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia dos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

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

Segundo Freire, o ser humano se encontra num contínuo processo de humanização (ontologia do ser), quando alcança a humanização encontra a sua verdadeira libertação, o "Ser Mais". Para se alcançar essa libertação é necessário se educar, para sair de um estado de consciência ingênua e passar a ser um indivíduo

⁷ Ampliando a temática o Prof. Sarlet (2012, p. 17) aduz: "No que concerne à terminologia e aos conceitos adotados, a própria utilização da expressão 'direitos fundamentais' no título desta obra já revela, de antemão, a nossa opção na seara terminológica, o que, no entanto, não torna dispensável uma justificação, ainda que sumária, deste ponto de vista, no mínimo pela circunstância de que, tanto na doutrina, quanto no direito positivo (constitucional ou internacional), são largamente utilizadas (e até com maior intensidade), outras expressões, tais como 'direitos e humanos', 'direitos do homem', 'direitos subjetivos públicos', 'liberdades públicas', 'direitos individuais', 'liberdades fundamentais' e 'direitos humanos fundamentais', apenas para referir algumas das mais importantes."





mais crítico, isso se dá durante uma evolução histórica (começo, meio e fim) em que o educando, vem com sua bagagem empírica, adquirida no convívio social e familiar, entrando em contato com a metodologia escolar, isto é, pela práxis (ação e reflexão), para adquirir o conhecimento, refletir e os praticar, alcançando a humanização e conseqüentemente a libertação (FREIRE, 2004, p. 8-9), isto é, a autonomia face as suas ações e reflexões, bem como, a assunção das conseqüências advindas.

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

Enquanto organização técnica apresenta-se um trabalho com quatro capítulos. O primeiro traz à tona a discussão sobre a Colonialidade do poder e do saber incidente nas diversas relações intersubjetivas existente, oriunda do Colonialismo instaurado a partir do final do século XV, com a saída dos europeus de seu continente em busca de suprir as necessidades de uma sociedade feudal decadente, nesse movimento se torna a gênese do capitalismo, que sob a égide de epistemologias eurocentradas alcança argumentos “lógicos e racionais” para dominar, segregar, escravizar, explorar e usurpar, tendo como proposta cristianizar, civilizar e modernizar os povos ditos irracionais. Em contrapartida, neste capítulo, busca-se a abordagem decolonial com amparo nas Epistemologias do Sul, nos Saberes Subalternos oriundos nesses *locus* de enunciação, e assim, se posicionando criticamente em face da totalidade-histórica a qual está inserida a sociedade brasileira. A reflexão indica a necessidade de um posicionamento de resistência e de luta contra-hegemônica ao poder exercido pelo hemisfério norte sobre os povos subalternos e suas diversas relações intersubjetivas, e em específico, à segregação





praticada no campo do saber, pois é fato que, ordinariamente se atribui valor relevante ou científico às produções que tem como referencial teórico as epistemologias que tem sua origem ao norte da linha do equador, que deixa de ser um marco fronteiro geográfico e ganha status de fronteira epistêmica, entre outras.

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

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos será a pauta do terceiro capítulo, a pesquisa busca o amparo normativo no arcabouço legislativo brasileiro voltado para educação, principalmente no tocante a um dos seus objetivos, a cidadania. Contudo, deseja-se ampliar a ideia comum que se tem sobre a cidadania, que é a ordinária participação do sufrágio universal (o voto) para se escolher os representantes políticos e de servir a pátria através das instituições militares federais. Mas, de cidadania ativa, onde todos e todas, sem exceções, atuem de forma direta na vida em sociedade. Nesse tocante, as metas do PNEDH visam a autoidentificação, a





autodeterminação e a 'independência' da sociedade brasileira, isto é, um processo emancipatório via prática cultural da educação em e para os Direitos Humanos. Nesse diapasão, será estudado as formas de aplicabilidade desse plano via diretrizes da educação básica com o apoio da análise do comportamento humano visando atingir as metas macrossociais, especialmente, as que são voltadas aos Direitos Humanos e para os grupos e classes historicamente oprimidas.

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





CAPÍTULO I

COLONIALISMO, COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADE: ALGUNS DEBATES ESPISTEMOLÓGICOS E METODOLOGIA(S)

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

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

E assim, busca-se via o empirismo e a cientificidade, *numa*⁸ Ecologia de Saberes subalternos, uma posição crítica sobre temas

⁸ Explicação Gramatical: "Em uma" é uma expressão formal, analisando sintaticamente, é a preposição "em" e o artigo indefinido "uma". "Numa" é uma expressão informal, derivada da junção entre os elementos "em" e "uma". Ambos estão corretos. Nessa nota fica firmada a busca de posicionamento contra-hegemônico do poder no campo do saber, onde para se expressar dentro do ambiente acadêmico, há a necessidade da formalidade, para ser considerado detentor de saber.





como Direitos Humanos e Educação para propor a observação e aplicação de iniciativas e práticas previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como, as normativas correlatas, que sob a orientação de pedagogias decoloniais possibilitará uma educação humanizadora e libertadora, dessa forma, transformando o *status quo* da sociedade.

De antemão, cabe o pedido de todas as *vênias* possíveis aos diversos teóricos e pesquisadores acadêmicos, para o simplório trabalho, porém, tangenciando reflexionar acerca do poder eurocêntrico imposto a todas e todos que buscam um espaço de fala no templo do saber, a academia. Essa que também é vítima silente, até certo ponto, inconsciente, devido a "naturalidade" proporcionada de forma velada pela colonialidade⁹ do poder no campo do saber. Por isso, em diversas ocasiões desse estudo, serão feitas ressalvas e destaques, até mesmo porque autores como Boaventura de Sousa Santos (2006) não defende as epistemologias do sul como uma teoria, possivelmente, esse posicionamento é motivado por ser um movimento em construção, que possui sua idealização no final do século passado¹⁰ e por não ser uma ruptura total com os conhecimentos científicos ou empíricos, anteriormente adquiridos, preferindo definir como uma ecologia de saberes,¹¹ saberes do sul ou saberes subalternos.

⁹ Importante destacar que Colonialidade é diferente de Colonialismo, pois este é uma estrutura de dominação e exploração onde o controle e autoridade política se dá pela relação metrópole-colônia, sobre recurso de produção e do trabalho de uma determinada população, assim sendo, um povo de identidade étnica diferente domina o outro, explora seus recursos e os destinam a outros povos, visando assim o mercantilismo e a concentração de riquezas em outra sede territorial. A colonialidade é o produto dessa estrutura, é consequência dessa relação de poder, é a reprodução dessas práticas, mesmo após as ditas "independências" ou no pós-colonialismo como afirma alguns célebres estudiosos, dentre eles, Luciana Balestrini, Homi Bhabha, Franz Fanon, Aimé Césaire e outros.

¹⁰ Foi apenas recentemente, quando Quijano e Wallerstein assinaram em conjunto um artigo ("Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System", 1992), que a colonialidade fez sua aparição e trouxe à luz a articulação da modernidade/colonialidade e, nela, a relevância das Américas, e do século 16 (MIGNOLO, 2003, p. 84).

¹¹ É uma proposta de resgate e valorização às práticas e saberes existentes e/ou esquecidos ou marginalizados, pertencentes a outras sociedades que não se localize na Europa ou América do Norte (eixo atlântico norte do conhecimento), em face aos processos colonizadores impostos ao longo de séculos de dominação europeia,





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

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

Mesmo que não haja posicionamento quanto a uma teoria crítica, por parte de alguns teóricos dessas ecologias de saberes, para desconstruir o que foi realizado em termos de conhecimentos eurocentrados, necessário é entender o movimento das transformações sociais. Utilizando-se do mesmo argumento da ecologia de saberes, este trabalho visa discutir criticamente essa totalidade histórico-social, para isso, será traçado um panorama geral e abrangente da sociedade contemporânea sob influência da colonialidade do poder. Essa busca pela ecologia dos saberes pode ser encarada como uma tentativa de decolonizar as sabedorias produzidas nas academias subalternas, ou seja, não reproduzir as práticas de colonialidade do saber do opressor, autointitulado detentor do conhecimento, o epicentro das informações.

Segundo Mignolo (2003):

estendidos até o presente, pela prática da colonialidade do poder (SANTOS, 2006, p. 137-165).





Essas perspectivas, da América espanhola, do Magreb e do Caribe,¹² contribuem hoje para repensar, criticamente, os limites do moderno sistema mundial – a necessidade de concebê-lo como um sistema mundial colonial/moderno e de contar as histórias não apenas a partir do interior do mundo “moderno”, mas também a partir de suas fronteiras. Estas não são apenas contra-histórias ou histórias diferentes; são histórias esquecidas que trazem para o primeiro plano, ao mesmo tempo, uma nova dimensão epistemológica: uma epistemologia da, e a partir da margem do sistema mundial colonial/moderno, ou se quiserem, uma epistemologia da diferença colonial que é paralela à epistemologia do mesmo. (MIGNOLO, 2003, p. 82-83).

O posicionamento reflexivo da pesquisa se dá a partir do momento que se traz para discussão a premência de se educar em e para os Direitos Humanos, no âmbito da sociedade brasileira, tendo como perspectiva pedagógica o Interculturalismo Crítico como propósito de transformação social. Utilizando-se como plataforma legislativa e amparo legal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consubstanciado pelas Diretrizes de Base da Educação e a Constituição Federal do Brasil de 1988. Sendo assim, este trabalho pretende dialogar com as Epistemologias do Sul (a ecologia de saberes subalternos), as Pedagogias Decoloniais (Intercultural crítica e outras¹³) e a legislação voltada para Educação em Direitos Humanos (EDH).

Nesta senda reflexiva optou-se pela análise crítica, questionando a sociedade do século XXI que tem como referencial as relações voltadas para o mercado de capitais em detrimento das

¹² Esses três locais são referências para o autor, no tocante aos movimentos decolonial (A. Quijano), pós-colonial (descolonial) e da transmodernidade (E. Dussel), que também intitula de “projetos globais” (MIGNOLO, 2003).

¹³ Quando se opta por não classificar as demais pedagogias, tem por objetivo possibilitar a liberdade de autodenominação, pois neste trabalho é considerado como intercultural crítico as diversas pedagogias praticadas em cada *locus* de enunciação, isto é, as pedagogias quilombola, indígenas, histórico-crítica, do campo e outras que visam o empoderamento, a autovalorização e autodeterminação dos historicamente oprimidos, desfavorecidos, excluídos e esquecidos. (Posicionamento do autor)





relações humanas, buscando ampliar a discussão existente sobre divisão de classes e suas consequências, para se discutir as relações de poder criadas a partir do movimento colonizador baseado na concepção fenotípica europeia sobre raça,¹⁴ onde a cor da pele, formas do corpo e dos cabelos são referenciais para classificação de racionalidade, intelectualidade e hierarquia social, bem como, opor-se ao saber eurocentrado como “epicentro” de todo conhecimento da raça humana, denominado colonialidade do poder e do saber. Conforme explica Quijano (2005, p. 117, grifo do autor):

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

Abordagem da educação e dos Direitos Humanos através do prisma das epistemologias e Saberes do Sul visando o decolonialismo do poder e do campo do saber é o caminho que esta pesquisa buscou na intenção de prestigiar as ecologias dos saberes que se desenvolvem no *locus* de enunciação do Brasil, da América do Sul, da América Latina, da África e outros locais que sofrem com a racialização, a xenofobia, o sexismo e demais tipos de violências e opressões. Todavia, essas se posicionam como movimento de

¹⁴ Segundo Quijano (2005, p. 117) a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência às supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.





resistência contra-hegemônico através das diversas expressões culturais desenvolvidas nesses *locus*, ou seja, os saberes desenvolvidos no Sul não geográfico, mas no Sul que representa todos aqueles que foram subalternizados e vulnerabilizados, violentados e excluídos pelo poder colonizador europeu durante os processos de colonização que começou com a saída dos países europeus, precisamente em 1492, quando chega onde hoje se chama América Central (LAS CASAS, 2017, p. 104) a procura de novos mercados, novas fontes de riquezas, a qual se baseou todo o processo colonizador de exploração e subjugação daqueles que sequer puderam se defender, sequer sabia que tinha que se defender.

A epistemologia utilizada é o esforço de se posicionar reflexivamente no campo do saber acadêmico e visa prezar pelo conhecimento científico ou empírico desenvolvido pelas classes subalternas, no seio das comunidades locais, nas instituições de ensino básico até as Universidades; reconhecer a importância da cultura cabocla, crioula, mestiça, indígena, quilombola e outras desenvolvidas em cada *locus* de enunciação. Na busca de melhorar esse entendimento, Homi k. Bhabha (2007) na obra "O Local da Cultura" entre outras explicações aduz,

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

Nesta senda, pretende-se trazer para o diálogo científico, essas intencionalidades "outras", a construção do conhecimento a partir das expressões culturais oriundas dos diversos locais que são (des)considerados como possuidores de saberes. Esses que são provenientes da oralidade dos ancestrais indígenas, da diáspora africana, do oriente, da mestiçagem, da metafísica, do empirismo





e de outros saberes subalternos, denominado “não científicos”. Pois, nos conhecimentos trazidos pelas epistemologias eurocêntricas esses “outros” não se reconhecem, não são representados, são esquecidos, são apagados, “branqueados”, homogeneizados. E quando são representados pelos outros do hemisfério norte (europeu e/ou norte-americano), são denominados subdesenvolvidos, preguiçosos, não cristãos, irracionais, colonizados, escravos (mão de obra “barata” e/ou desqualificada), subalternos, aculturados e outras violências epistêmicas e simbólicas.

As Epistemologias do Sul quando traz o argumento da ecologia dos saberes busca ser a representação da alteridade científica, no que se refere as epistemologias eurocêntricas, e para esse intento, deve se posicionar como teoria crítica e assim realizar a interpretação dos saberes construídos nesses *locus* culturais a partir de suas tradições, de sua totalidade histórico-social. Posicionando esses saberes construídos na subalternidade como universais e os inserido no discurso acadêmico. Dessa forma, podendo se tornar uma epistemologia mediadora, uma metáfora da alteridade para amenizar os efeitos da diferença cultural entre o sul e o norte do conhecimento humano, assim coaduna Bhabha (2007, p. 59) e ainda explica:

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

O que Bhabha propõe, é uma estratégia para que a proposta epistemológica contra-hegemônica seja eficiente, tornando-se referência em seu *locus*, ao ponto de fazer que as outras epistemologias externas não sejam mais utilizadas para interpretar as nuances humanas e sociais internas do seu local de cultura. Assim sendo, dentro da lógica da formação da sociedade latino-americana, constituída da multiculturalidade étnica-racial e religiosa, oriunda da diáspora





africana, dos colonizadores europeus, dos processos migratórios diversos e dos próprios povos originários, que mesmo sendo de um mesmo continente, possuem suas diferenças e diversidades culturais e religiosas internas. A proposta decolonial na perspectiva dos saberes do sul é a teoria da Interculturalidade Crítica.

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

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

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

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





subalternizados pelo colonialidade do poder perpetuada nas atividades estatais.

1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

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

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

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

O debate sobre Estado-Nação é constatada em diversas retóricas e textos legislativos, que visam uma homogeneização utópica e tópica, que se inicia pela negação do "outro" (negro,





indígena, mestiço, não-cristão), passando pelo extermínio do outro, subjugação do outro até a negação cultural e epistêmica do outro. Primeiramente, pela colonização e posterior, contemporaneamente, inclusive, perpetuada pela colonialidade do poder e do saber, esta última tão comum e tão invisibilizada, que é cultuada e defendida pela própria academia, através dos diversos ramos científicos e filosóficos.

Sabe-se que o colonialismo pode ser dividido em duas etapas: a primeira começa na Europa Ocidental entre os anos de 1492 e 1800. Foi liderada por Portugal e Espanha que criaram rotas através das Índias. Neste momento, o interesse era o comércio de especiarias. A segunda etapa tem dois períodos. O primeiro vai de 1815 a 1880, quando a política expansionista vinha somente de países da Europa já estabelecidos. A segunda pode ser datada entre os anos de 1880 a 1914, quando chegou ao continente africano, regiões asiáticas e do Pacífico.

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

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





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

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

De acordo com o *Manifiesto inaugural*, Ranajit Guha inspirou a fundar um projeto similar dedicado ao estudo do subalterno na América Latina, tratando-se de movimentos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente (CASTRO-GÓMEZ, 1998, p. 70). O grupo que discorria sobre as sociedades plurais, inferiorizadas pelo pensamento europeu, exotizada em oposição com as sociedades “desenvolvidas”, tendo como seu grande representante crítico o argentino Walter D. Mignolo. A perspectiva crítica e divergente permitiu fundar em 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade, e fragmentar o grupo latino, alegando que os estudos subalternos não quebram o vínculo de maneira suficiente com os autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998).





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

Nesse debate Zaffaroni (2015, p. 186) afirma:

Mas não podemos analisar o tratamento dado pelo colonialismo no marco latino-americano sem enfrentar uma questão prévia que, de entrada, nos diz o próprio colonialismo quando opta por negar diretamente nossa existência, ou seja, afirmando sem rodeios que não existimos, que não somos nada. Assim, o colonialismo e alguns de seus acólitos locais dizem que a “América Latina não existe, que não temos nada em comum entre os latino-americanos”.

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

Sugere-se que a palavra “decolonial” não seja confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica o contrário e procura superar a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda no século XXI em um padrão mundial de poder. Trata-se de uma construção do grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que pretende inserir a América Latina de uma forma efetiva e posicionada no debate pós-colonial, muitas vezes criticado por um





excesso de culturalismo e mesmo eurocentrismo, devido à influência pós-estrutural e pós-moderna (BALLESTRIN, 2012).

De acordo a Walsh (2009, p. 15-16):

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

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

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

Para os autores que sustentam a necessidade de utilização da expressão “decolonial”, como Catherine Walsh (2009b), o prefixo





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

Considera-se a utilização do prefixo “des” como estratégica porque, dada a baixíssima utilização desses autores e desse campo de estudo no campo jurídico, é necessário considerar de que maneira tais autores vêm sendo traduzidos para a língua portuguesa. Apesar dessa ressalva estratégica, destaca-se que o debate em torno da “decolonialidade” ou “descolonialidade” é muito relevante e deve ser inserido e aprofundado conforme as ideias e os debates vão se tornando mais presentes para a literatura jurídica brasileira.





CAPÍTULO II

OS DIREITOS HUMANOS NOS SISTEMAS NACIONAL E INTERNACIONAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Quando se observa a trajetória histórica da humanidade se chega à conclusão que o ser humano, devido suas necessidades,¹⁵ sempre buscou se movimentar em prol da vida, de na medida das possibilidades, estar bem, o bem-estar, o “Bem Viver”. Basta pensar na pré-história e imaginar quais as necessidades que foram supridas quando, pela primeira vez, produziram o fogo; quando resolveram plantar o alimento vegetal ao invés de somente coletar o que a natureza ofertou; quando inventaram a roda e assim por diante. Não é diferente quanto à questão dos Direitos Humanos, desde outrora, o ser humano motivado pelas relações e convivência, em diferentes momentos, ou estava exigindo o respeito a esses direitos ou usurpando os direitos dos outros. A forma pela qual acontecia, o *modus aperiendi*,¹⁶ era pela imposição de força, o tempo passou, mas, ainda há, a usurpação de direitos fundamentais ou necessidade de se exigir o respeito a esses direitos, seja através de leis, políticas públicas reparadoras, ações afirmativas ou quando estas são infringidas, pela via judicial, pela força cogente¹⁷ do Estado-Juiz.¹⁸ Entretanto, também há esperança que dia após dia os Direitos Humanos sejam concedidos, consolidados e reconhecidos sem a necessidade de intervenção

¹⁵ Entende-se como necessidades básicas do ser humano, comida, bebida, vestimenta, abrigo, proteção contra intempéries e agressões, entre outras. Essa necessidade se amplia conforme a evolução e progresso da humanidade.

¹⁶ Expressão em *latin*, que significa modo de operação ou “forma de fazer”.

¹⁷ Força coativa ou de imposição que a lei faculta ao Estado. Segundo entendimento do Prof. Washington, diz ser racionalmente necessária para o equilíbrio da vida social (SANTOS, 2011, p. 146). “*Em um Estado onde se pretende a prevalência do Bem-Viver, o necessário para o equilíbrio social é o respeito aos direitos alheios e consciência do todo.*” (SANTOS, 2011, p. 146, grifo nosso).

¹⁸ Na divisão do Estado, em quanto poderes constituídos, isto é, previstos na Constituição Federal, o poder estatal é dividido em Estado-Executivo, Estado-Legislativo e Estado-Juiz (Judiciário).





estatal ou por qualquer tipo de força ou mediação, porém, isso ocorrerá via educação, pois esta tem a capacidade de estimular às pessoas consciência social, no qual o ser humano age com altruísmo, alteridade, solidariedade e respeito ao direito alheio.

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

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

É levando em conta essa vocação histórica do ser humano em almejar ser melhor, de se autodesenvolver ético, moral e intelectualmente, na busca do Ser-Mais de Freire, que fica claro que os Direitos Humanos, tais como a liberdade e a dignidade humana, são reclamados, desde as primeiras relações humanas, na busca de conviver, no relacionamento com o outro, nas disputas por espaço e alimento ocorreram desavenças e violências, certamente aquele que ficou em uma condição desfavorável reclamou a sua dignidade, como o direito básico de se alimentar e de ter abrigo - por incrível que pareça há, nesse momento, pessoas reclamando esses direitos básicos, gerações após gerações,¹⁹ sem que sequer possam vislumbrar a mudança desse *status quo* desumano, corroborado pela corrida

¹⁹ Ver Informe 2017/18 – Anistia Internacional (2018).





incessante na conquista do capital²⁰ na ganância dos detentores do poder, via as diversas relações intersubjetivas existentes. Como se extrai desse relato de Las Casas (2017, p. 152-153) sobre o que motivou as ações do colonizador europeu:

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

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

²⁰ Segundo a explicação de Tonet (2016, p. 28-30), a **lógica do capital** – o capital é uma relação social e não uma coisa. [...] tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. [...] esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. [...] esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. [...] a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. [...] significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital. [...] esta lógica, uma vez posta em movimento, adquire uma vida própria, um envolver que é sempre resultado dos atos humanos singulares e que pode assumir as mais variadas formas, mas que nenhum poder é capaz de controlar. [...] significa assim, e precisamente, que é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. [...] Dessa lógica do capital faz parte o fato de que há, necessariamente, uma disputa, tanto entre os próprios capitalistas, quanto entre estes e os trabalhadores. É a já velha e ainda insuperada luta de classes.





as origens, bem como, o que é considerado Direitos Humanos²¹ por prisms diferentes.

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

Contudo, nesse desiderato é necessária uma explicação histórica, isto é, relacionar fatos ou atos que aconteceram em um determinado espaço ou local e num determinado tempo. Interessante ressaltar que, nem sempre esses fatos estão escritos, pois a escrita é um fato humano que ocorreu posterior as violações dos Direitos Humanos, sendo ainda, que o domínio da escrita se deu em cada povo de forma e tempo muito diferentes uns dos outros, e mais, a transmissão de fatos históricos aconteciam pela oralidade, sejam através de histórias, músicas, poesias e prosas,²² todas impregnadas de subjetividades culturais advindas da ancestralidade de cada povo, que nas palavras de “A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.” (KI-ZERBO, 2016, p. 140).

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um

²¹ Nesse sentido Stuedel (2007, p. 44) busca o amparo do jurista italiano Fernández-Galiano para salientar que se entende por jusnaturalismo toda postura que afirme a existência, para além e acima do direito positivo, de uma ordem preceptiva de caráter objetivo, imutável e derivada da natureza, a qual não podem contrariar os mandamentos dos homens e na qual encontra esse direito humano sua fonte e fundamento.

²² Assim, a linguagem, nascendo das paixões, foi primeiro linguagem figurada e por isso surgiu como poesia e canto, tornando-se prosa muito depois; e as vogais nasceram antes das consoantes. Assim como a pintura nasceu antes da escrita, assim também os homens, primeiro cantaram seus sentimentos e só muito depois exprimiram seus pensamentos (CHAUI, 2000, p. 177).





plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, "ausência do escrever". (KI-ZERBO, 2016, p. 139).

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

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

A dez ou quinze léguas do Panamá estava um grande senhor, que se chamava Paris, e muito rico de ouro. Foram ali os cristãos e recebeu-os como se fossem seus irmãos, e apresentou ao capitão cinquenta mil castelhanos por sua vontade. Pareceu ao capitão e aos cristãos que quem dava aquela quantia de graça, devia ter muito tesouro (que era o fim e consolo de seus trabalhos), disfarçaram e disseram que queriam partir. [...]. Depois retornaram muitos cristãos sobre o citado cacique e o assolaram, e a multidão de sua gente. E os demais o puseram e





mataram na ordinária servidão. De modo que hoje, não há vestígio nem sinal de que tenha havido ali povoado nem homem nascido, tendo outrora trinta léguas cheias de gente de senhorio. Dessas gentes não há registro nas matanças e perdições que fez aquele mísero homem com sua companhia naqueles reinos (que despovoou). (LAS CASAS, 2017, p. 395-407).

Se não poupavam as pessoas, com certeza, material que não fosse ouro ou madeira também não seria poupados, pois as pessoas eram queimadas junto de suas habitações de palha, restaram somente os grandes templos de pedras que não conseguiram destruir.²³

A destruição de tudo aquilo que não representara lucro imediato, na visão colonial, era passível de eliminação. Vidas e culturas, ceifadas como erva daninha no campo, antes da lavoura, verdadeiros etnocídios, conforme o relato que segue abaixo, de Césaire (1978, p. 22-23) sobre as atrocidades do colonizador francês:

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

²³ Como exemplo, o Templo maia de Kulkán, na província de Yucatán no México. Disponível em: <http://www.revistainclusiones.com/gallery/6%20oficial%202014%20abr%20jun%20rev%20inc.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.





Nesse raciocínio, Césaire (1978) trouxe relatos de quanto é odioso e violento o processo colonizador realizado nos países em que a Europa invadiu na busca de atingir seus objetivos mercantilistas. Importante nesses relatos, é lembrar que os protagonistas desse sistema-poder implantado era de conhecimento das elites econômicas e políticas. Como exemplo pode-se citar as ações e movimentações realizadas pela França, a partir de 1830 consolidando o domínio francês na Argélia por volta de 1848, a mesma França considerada berço dos Direitos Humanos, pois em agosto de 1789, ou seja, 41 (quarenta e um) anos antes da invasão na Argélia, promulgou a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS, 2012). “Possivelmente, àquela época na Argélia, por estar no continente africano, não havia homens, muito menos cidadãos.”

2.1 AS LEGISLAÇÕES E AS CIVILIZAÇÕES PRECURSORAS DOS DIREITOS HUMANOS

Foi através da tradição oral, pela oralidade em si, que as civilizações africanas perpetuaram suas culturas e saberes, seus direitos e deveres, restando pouco ou quase nenhuma informação escrita das leis ou regras que se praticavam antes do século XVI.²⁴ Isto é, se comparar com a historiografia das manifestações culturais e artísticas desenvolvidas por toda África que foi possibilitado conhecer via vasto arcabouço de pesquisas, a manifestação literária pela escrita é recente. Todavia, esse fato não é demérito, até mesmo ao contrário, há de se valorizar um povo que reconhecer suas regras de conduta somente pela verbalização oriunda de seus ancestrais. Na atualidade, com todo desenvolvimento intelectual existente, as regras escritas e amplamente divulgadas em todos os meios de comunicação são

²⁴ As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. (Idem, p. 139).





desrespeitadas ou ignoradas, provando que o mais importante não é posituação do direito, mas principalmente, a conduta ética e moral de um povo.

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

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

Entretanto, como anteriormente afirmado, esta reflexão traz consigo alguns autores que, se não pertencem diretamente ou de forma originária do *locus* de enunciação, por uma questão de humanidade e de alteridade, sensibilizaram com a dor do outro e se posicionaram a partir do olhar do outro, proporcionando vez e voz aos emudecidos pela violência, dor e morte, via genocídios e etnocídios praticados pelos ditos racionais, civilizados e cristãos.²⁵

²⁵ Tanto a filosofia cristã, quanto as teorias que explicam a cidadania não defendem o extermínio e subjugação do outro, muito pelo contrário priorizam a liberdade, a dignidade humana e valorização da vida.





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

A organização Unidos pelos Direitos Humanos (2012, p. 13) – (*Unith for Human Rights*) relembra que:

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

Essa informação indica que antes das declarações humanísticas proclamadas no século XVIII na França e XVIII nos Estados Unidos, no século XIX na Suíça e no século XX nas Nações Unidas, outras declarações de mesmo teor foram proclamadas, e ainda, fora do eixo do atlântico norte (EUA – Europa Ocidental), ou seja, a periferia também produzia e produz excelsos saberes, os quais se materializam nas legislações que regiam seus povos, verdadeiros Códigos de ética. Inclusive, servindo de referência para as diversas legislações inere Unidos pelos Direitos Humanos (2012, p. 14) explica: “Da Babilônia, a ideia dos Direitos Humanos difundiu-se rapidamente para a Índia, Grécia e finalmente Roma. Ali surgiu o conceito ‘lei natural’, na





observação do fato de que as pessoas tendiam a seguir certas leis não escritas no curso da vida [...].”

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

2.1.1 Alguns Registros dos Direitos Humanos em África

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

De acordo com a tradição oral, que informa a assunção do trono pelo novo imperador, o Djel²⁶ do clã Kouyate recitou a Carta diante dos representantes dos diversos clãs e seus aliados provenientes dos territórios adjacentes. Dessa

²⁶ Contador de história, guardião da palavra e tradições ancestrais, também chamados de *griots*. Estes pertenciam a uma casta, a qual era repassado essa profissão de pais para filhos, de forma hereditária, da mesma forma as outras profissões e dons (GARRIDO SOLER, 2012, p. 135).





forma se aprovou um conjunto de normas, preceitos e recomendações de caráter consensual para reger a vida pública do novo império. (GARRIDO SOLER, 2012, p. 134-135).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





Artigo 41º: Você pode matar o inimigo, mas não pode humilhá-lo.²⁷ [...]

Ao depreender a leitura dos artigos supramencionados, é importante lembrar, que estas são regras do século XIII para uma sociedade do interior do norte africano, que já no início, ressalta a importância do professor, recomendando o respeito a esses profissionais, e a longo do texto normativo elenca os direitos à vida, à integridade física, à educação, a não violência contra mulher, a participação das mulheres nos atos de gestão; o direito ao divórcio por fatos supervenientes ao casamento; a ajuda aos necessitados; o perdão ao furto famélico; a proteção à natureza; e a não humilhação, até mesmo do inimigo. É inconteste, o quanto é evoluída a legislação daquela sociedade, que só pode ser fruto de uma cultura pautada no respeito ao ser humano, advinda da verdadeira razão humanística.

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

No que tange diretamente aos Direitos Humanos, o respeito à dignidade humana está explícito em ambas as Cartas. Após ao término da batalha de Kirina, quando ocorre a Grande Assembleia entre as lideranças locais e proclamam a Carta de Kurukan Fuga, aquela

²⁷ O texto completo da Carta pode ser consultado, em língua francesa, em CENTRE FOR LINGUISTIC; HISTORICAL STUDIES BY ORAL TRADITION. *La Charte de Kurukan Fuga: aux sources d’une pensée politique en Afrique*. Paris, France: L’Harmattan. 2008, p. 40-57.





sociedade deixa claro que deseja uma nova forma de viver, cultivando valores como a liberdade e a dignidade humana, justificando assim a legislação do Império de Mali como precursora do Direitos Humanos em África, o que se pode observar nos extratos dos textos normativos destacados pelo pesquisador Garrido Soler (2012, p. 137):

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

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

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

2.1.2 Direitos Humanos na América Latina: elementos pontuais

A insurgência e impetuosidade é uma das maiores características originárias dos Direitos Humanos na América Latina, porém esses sentimentos, inicialmente, não foram expressados pelos povos originários dessa terra de *Abya Yala*,²⁸ não porque não quiseram,

²⁸ Abya Yala tem sido utilizado como uma autodesignação dos povos originários do continente latino americano como oposição a denominação América.





mas por que não conseguiram, pois foram calados pela violência, pela dor e pela morte. De forma direta, nenhuma expressão oral ou escrita ficou registrada pelos habitantes originários dessas terras, devidos os genocídios²⁹ e consequentes epistemicídios praticados pelos colonizadores europeus, conforme foi registrado nos relatos pessoais de Las Casas (2017) e Antón de Montesinos (GARCÍA GARCÍA, 2011), que estiveram presentes durante os mais terríveis momentos que serão aqui transcritos.

Por meio da temporalidade histórica credita-se relatos das violências e desumanização, pelo olhar de Frei Antônio de Montesinos através do seu sermão aos *encomienderos*,³⁰ como foram chamadas as pessoas designadas para explorar as riquezas das terras colonizadas usando a mão de obra dos nativos escravizados. Então, no dia 21 de dezembro de 1511, por volta de dezesseis meses após a chegada dos primeiros missionários dominicanos, apoiado por estes confrades que não aguentavam mais tal situação, Antônio de Montesino sobe ao púlpito e diz:

Vocês estão todos em pecado mortal, nele vivem e morrem, pela crueldade e tirania que praticam contra este povo inocente. Digam: com que direito e com que justiça vocês mantêm estes índios em tão cruel e horrível servidão? Com que autoridade vocês têm feito guerras tão detestáveis contra esta gente, que estava tranquila e pacífica em suas terras, onde a multidões incontáveis delas, com mortes e danos nunca ouvidos, vocês exterminaram? Como vocês os mantêm na opressão e na fadiga, sem dar-lhes de comer e curar-lhes as enfermidades que contraem em razão dos excessivos trabalhos que vocês

²⁹ Já no prefácio do livro "O Massacre do Nativos – Na conquista da América espanhola" – versão e-Book Kindle da Obra "Brevíssima Relacion de La Destruycion de Las Indias, 1552", de Bartolomé de Las Casas, o editor faz uma preparação ao leitor para o que vai ser lido, dizendo que é uma história real sobre uma matança de mais de 7.000.000 (sete) milhões de indígenas na ocasião do descobrimento, somente, pelos espanhóis (LAS CASAS, 2017).

³⁰ Os *encomienderos* (espanhol) ou *encomienderos* tinham a função de proteger e instruir os índios, dentro da lógica evangelizadora que respaldava a conquista da América. Em troca dessa "proteção", cabia aos índios o pagamento de tributos. *Encomiendas* era uma prática medieval, baseada na lógica de que os indígenas que fossem capturados seriam encomendados, isto é, confiados aos *encomienderos*, e dessa forma repartidos e explorados (SPOSITO, 2016, p. 31).





lhes impõem? Eles chegaram a morrer, ou, para melhor dizer, vocês os matam para arrancar e adquirir ouro cada dia. Que cuidado vocês têm de que alguém lhes ensine a doutrina e de que conheçam a seu Deus e Criador, sejam batizados, ouçam a missa, guardem as festas e os domingos? Estes não são homens? Não têm almas racionais? Não estão vocês obrigados a amá-los como a vocês mesmos? Isto vocês não entendem? Não sentem? Como estão mergulhados em sono tão letárgico? Estejam certos: no pecado em que estão, vocês não poderão salvar-se mais do que os mouros ou turcos que recusam a fé em Jesus Cristo. (LAS CASAS, 2017, p. 1503).

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

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





Em meados de 1514, Bartolomé se conscientizou das condições desumanas em que vivia os índios, faz veemente crítica ao sistema de encomendas. Entende que os indígenas são os verdadeiros donos das terras do novo mundo. E renuncia o domínio sobre os índios que detinha em servidão. No dia 15 de agosto de 1514, assume um compromisso publicamente, durante uma missa, de que mudaria sua vida e dedicar-se-ia à defesa dos indígenas. Dessa forma Bartolomé deseja ir à cidade de Flandres (região flamenca, hoje território da Bélgica), onde Carlos V se encontrava, mas ao falar com o Cardeal Cisneros, é convencido que ele mesmo iria transmitir as denúncias. O Cardeal reúne um grupo de freis jerônimos para investigar as denúncias e no ano de 1516 nomeia o Frei Bartolomé como “Protetor dos índios”, e assim, Las Casas volta à América com o intuito de realizar seu desiderato de proteção (GARCÍA GARCÍA, 2011, p. 84-85).

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

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





para expulsar os cristãos de suas terras. Armaram-se com armas que são extremamente fracas, pouco ofensivas e resistentes, e menos defensivas (por isso, todas as suas guerras são pouco mais do que são aqui os jogos de vara e ainda de crianças). (LAS CASAS, 2017, p. 171).

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

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

No Brasil, não foi muito diferente do restante do continente. Os massacres e as violências marcaram presença. A similaridade com





a história da América Latina não para nessas questões. Os relatos sobre as características pessoais, físicas, morais e comportamentais, dos habitantes originários do Brasil são idênticos, principalmente, no que tange ao comportamento gentil dos que receberam os invasores europeus. Tal como descreve Pero Vaz de Caminha (1500) em sua carta ao Rei de Portugal, conhecida como “a Carta de Caminha”:³¹

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

Na narrativa de Caminha, destacam-se, além da descrição fenotípica, que busca uma certa comparação aos europeus, “bons rostos e bons narizes”; o caráter “inocente” ao ponto de serem convertidos ao cristianismo; e afirmando que as pessoas eram boas e simples. A carta de caminha se assemelha as cartas de Las Casas (Rep. Dominicana, 1552) e de Poma Ayala (Perú, 1615), em tempo e lugares diferentes, contudo, descrevem sobre os povos que habitam desde sempre essas terras de *Abya Yala* ou Pindorama.³² Quando se lê as cartas e crônicas escritas por esses narradores, testemunhas diretas e oculares da colonização europeia, ficam evidentes as características humanas de simplicidade, hospitalidade, cooperação, organização social e outras virtudes, demonstrando grande diferença sobre as

³¹ Esta edição da Carta de Caminha, foi transcrita em linguagem atualizada por Paulo Roberto Pereira em 1999. Faz parte da brochura *BRASIL + 500 PORTO ALEGRE: Mostra do Redescobrimento*, pelo curador Emanuel Araújo, edição Museu de Arte do Rio Grande do Sul, 2001.

³² Nome dado pelos Tupis-Guaranis à terra em que habitavam, que significa terra das palmeiras, apelidada pelos colonizadores de Brasil, devido a cor do cerne da árvore, a qual explorou a madeira, que era abundante nessas terras tupiniquins.





características preconceituosas que foram formadas ao longo da história por cientistas, filósofos, sociólogos e outros europeus que influenciam até o presente, as narrativas e pesquisas com referencial eurocêntrico.³³

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

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

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

³³ R. Descartes; I. Kant; T. Hobbes, J. Locke, J. Rousseau; F. Hegel; K. Marx, entre outros.





encomenderos a tarefa de evangelização dos indígenas que se encontravam sob sua "proteção". E por sua vez, os indígenas deveriam pagar tributos pela evangelização e proteção que recebiam dos encomenderos. (SPOSITO, 2016, p. 30-31).

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

Contrariando parte da historiografia, fica claro nesse episódio o conhecimento e dedicação na elaboração dos planos de ocupação e povoamento dos Impérios. A chegada dos espanhóis na *isla española* foi em 1492, em tese a Espanha era soberana, por ter "descoberto" primeiro. Por esses, motivos documentais, chega-se ao entendimento que tanto Portugal quanto a Espanha, bem como a Igreja Católica, sabiam da existência dessas terras e que as mesmas eram habitadas. Tanto que discutiram a partilha dos territórios e uma possível evangelização dos povos que aqui existiam, ao ponto que, posteriormente, um ano depois, a coroa portuguesa se achar prejudicada e acordar nova partilha no Tratado de Tordesilhas, antes mesmo de se apossar do Brasil.

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

Como se pôde observar nos relatos, de Pero Vaz de Caminha (1500) e Bartolomé de Las Casas (1552), os habitantes do novo continente eram pessoas receptivas, amistosas e abertas ao contato, motivo pelo qual foi causa de estranheza e até perplexidade para os





colonizadores. Os embates entre índios brasileiros e os colonizadores portugueses se deram a partir do momento em que os indígenas se sentiram oprimidos a executarem as imposições do explorador português. Quando observaram que a relação que travaram deixou de ser de troca e passou a de exploração e subjugação, principalmente, devido a ganância do colonizador que visava simplesmente a exploração de riquezas em detrimento de qualquer coisa.

Outro fator importante a se destacar, que o indígena, bem como, os povos africanos possuíam toda uma forma organizativa social, com distribuições de poder e de funções sociais hierarquizadas. Inclusive, segundo estudos sobre a antropologia e história indígena no Brasil, demonstra um indígena muito diferente daquele descrito pelos europeus. Inclusive, conforme Sposito (2016) no trabalho intitulado "Políticas Ameríndias e Políticas Indigenistas", nos primeiros contatos travados pelo português com o povo tupi-guarani, alguns acordos foram travados, estes realizados por lideranças indígenas, a diferença, está na forma e no domínio territorial dessa liderança indígena, que não extrapolam o território da aldeia, isto é, não havia um poder central "interaldeias" (internacional), mas uma relação dialógica e de cooperação entre elas, e como quase toda relação intersubjetiva havia relações divergentes e de inimizades. No caso do Brasil, a mais evidente era entre os Tupis e os Tapuias, esses últimos eram denominados por esse nome pelos Tupis-Guaranis por não falar a língua tupi, eram povos do interior, na sua maioria do troço *macro-jê*. Todavia, os povos tupis não se constituíam uma unicidade, havia divergências entre os mesmos (SPOSITO, 2016, p. 31-35).

Precisamos esclarecer que os Tupi não formavam uma unidade societária, tampouco havia uma ação coesa dentro dos grupos (ou parcialidades) que compunham determinada etnia. Em outras palavras, não se poderia exigir uma ação unificada por parte dos Tamoio, dos Tupiniquim, dos Guarani, dos Caeté, nem de qualquer uma das etnias, já que esses ameríndios se organizavam em grupos cuja unidade era, basicamente, a aldeia. (SPOSITO, 2016, p. 37).





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

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

Diversas foram as revoltas indígenas e quilombolas no Brasil. A primeira revolta indígena contra os colonizadores portugueses, ficou conhecida como confederação dos Tamoios, que aconteceu por volta dos anos de 1554 a 1567. Índios Tupinambás do Vale do Paraíba, sul do Rio de Janeiro e norte de São Paulo atacaram os portugueses. O motivo principal foi libertação de indígenas tupinambás aprisionados por portugueses e tupis. A confederação dos Tamoios recebeu apoio francês, pois esses desejavam se instalar no Brasil e realizou aliança com os tupinambás.

A Guerra dos Aimorés, 1555 e 1673, foi um conflito que durou 118 anos, entre colonizadores e indígenas do interior do Brasil que ocupavam a região de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo, conhecidos por Aimorés. Dentre os motivos pode-se apontar a luta contra a escravidão, a defesa contra invasão de seus territórios por Bandeirantes e a procura de ouro e escravos.

A Guerra Potiguar ocorreu entre 1574 a 1599 na região entre Natal e João Pessoa, o início é atribuído pelo sequestro da filha de um cacique potiguar por um português dono de engenho. Houve diversos combates até que a cidade de Nossa Senhora das Neves





(atual João Pessoa) foi cercada por indígenas potiguaras e só reconquistada em 1590.

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

O Quilombo dos Palmares (1602 a 1695), irrompeu no período diversos movimentos sociais tomavam visibilidade. O movimento cresceu quando o Nordeste foi ocupado pelos holandeses. Sabe-se que parte, dos negros escravizados se refugiaram nos mocambos da região da Serra da Barriga, no atual território de Alagoas. A população de Palmares estima-se que existiu entre 6 mil e 20 mil habitantes. Apenas a partir de 1670, teve início a mobilização de tropas organizadas pelas autoridades coloniais. O líder Zumbi foi morto em combate no dia 20 de novembro de 1695. Sua cabeça foi cortada e enviada ao Recife como prêmio, pois foram diversas derrotas que as tropas federais, estaduais e mercenários sofreram em 93 anos de resistência³⁴ (MAESTRI, 2002).

Já a Revolta de Camamu, região situada no sul da Bahia do século XVII, o território vivenciou uma insurreição escrava de grandes proporções entre 1691 e 1692. Fugas de escravos, expansão de quilombos, “entradas” para o sertão e políticas dos senhores e da administração régia para coibir as revoltas e motins estavam presentes, essa era a realidade da colônia na época.³⁵

³⁴ O Brasil Colonial não foi plural nas abordagens sobre os quilombos dos Palmares, embora tenha produzido em torno de uma dezena de obras. Em grande maioria, há diversas citações e abordagens repetidas, diferenciando-se, umas das outras, sobretudo por suas origens, portuguesa ou batava. Dentre os autores holandeses que se dedicaram a escrita desse movimento pode-se indicar: Joan Nieuhof, João Blaer e Gaspar Bauléu. Os portugueses são: Brito Freire, Rocha Pita e outros.

³⁵ É importante salientar que Camamu foi também palco de resistência indígena e negra. Os índios que habitavam a costa litorânea, mais especificamente a região da Baía de Camamu, os aimorés, que mais tarde se tornariam conhecidos popularmente





A Revolta dos Malês, 1835, revolta de escravos na cidade de Salvador, capital da Bahia. Foi a revolta de maior importância do estado. O movimento ganhou este nome devido aos negros de origem islâmica. O termo “malê” tem origem na palavra imalê, que significa “muçulmano” no idioma iorubá. Apenas negros africanos participaram da revolta, que contou com cerca de 600 homens em sua maioria muçulmanos falantes da língua iorubá, eles liam e escreviam em árabe, eram também conhecidos como nagôs na Bahia. Os nagôs registravam grande parte dos acontecimentos, e as anotações encontradas viraram documentos sobre os motivos e circunstâncias do levante.

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

Conforme registro em várias pesquisas realizadas pelo curso de História da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro³⁶ no período de 1500 a 1822 ocorrem aproximadamente 130 revoltas, em sua maioria foram lutas pela liberdade e pela dignidade, usurpadas pelos colonizadores europeus, sob o argumento de evangelizar, domesticar e “civilizar” os indígenas, numa clara relação como o processo de consolidação do ideário do colonialismo, ou seja, o domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder.

pela designação de “botocudos”, resistiram à dominação portuguesa nos primeiros tempos coloniais (RISÉRIO, 2003).

³⁶ O curso de História da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro disponibiliza em seu site diversas informações sobre lutas e revoltas que ocorreram no Brasil entre os anos de 1500 a 1822. Disponível em: http://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?page_id=4. Acesso em: 12 jan. 2019.





Após o período mencionado também insta registrar a Revolta dos Malês (1835) e a da Revolta da Chibata (1910), por estarem inclusas no movimento histórico de resistência contra a opressão e pela luta pelos Direitos Humanos no Brasil. Na contemporaneidade, as lutas são outras mais, contudo, todas em face das violências perpetuadas pela colonialidade do poder nas diversas relações intersubjetivas existentes.

2.2 A VISÃO DECOLONIALISTA DA GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS

Decolonizar a história de que os Direitos Humanos têm sua origem na Europa, em específico, na parte ocidental, a dita parte civilizada e racional é tarefa audaciosa, porém necessária. É sabido que as primeiras reivindicações que visam a liberdade física, a garantia da vida, da dignidade humana e liberdade de expressão cultural, partira dos oprimidos para os opressores, dos escravos aos escravagistas, dos ofendidos aos ofensores.³⁷

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

Em relação as afirmações anteriores, a tarefa de decolonizar a visão que se tem sobre os Direitos Humanos (geralmente centrada no

³⁷ Não há necessidade de se falar em direitos quando esses não são ameaçados ou infringidos.





eurocentrismo), sendo uma das trajetórias intermediárias desta reflexão, implica trazer à luz fatos históricos como a origem e gênese de alguns *locus* de enunciação, não minimizam o conhecimento produzido pelo hemisfério norte (Europa, Estados Unidos e Ásia), mas tem consigo a necessidade de permitir aos povos sua autodeterminação com os percursos históricos orgânicos. Dessa forma, entende-se que:

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

Como se percebe, a colonialidade do poder, movimento também assentado no eurocentrismo, é algo que extrapola as fronteiras da Europa, que devido o tempo de dominação e massificação de uma forma de agir e pensar eurocêntrica, é reproduzida por aqueles que se “desenvolveram” epistemologicamente via saberes eurocêntricos, ou seja algo que é natural, que não é alvo de questionamento. A dialética só ocorre quando há a contradição, é um movimento que tem por sequência o questionamento da normalidade, do habitual, do ordinário. Quase tudo que existe, em termos de conhecimento humano, criado depois do início do século XVI na Europa e/ou nos países afetados pela colonialidade, pelo capitalismo, pelo modernismo, pelo eurocentrismo, foram produzidos pelo colonialismo e seu modo de produção de riquezas e conhecimento, de acúmulo de capital e domínio da cientificidade/racionalidade.

Após essas reflexões insta dizer que os atos e fatos históricos que materializam a colonialidade do poder e do saber, como salientam





Franz Fanon,³⁸ Paulo Freire³⁹ e Aimé Césaire,⁴⁰ durante o processo de dominação e exploração o colonizador praticou diversos atos de violência que lhes retiram a condição de humanos, os transformando em “animais”⁴¹ e o seu dito oposto, os explorados, em coisas, objetos desumanizados, que num possível movimento de volta, ou até, revolta ou revolução, devido sua condição de desumanizado, se vingam e se transformam em “feras”.⁴²

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

³⁸ É preciso recolocar estes sonhos *no seu tempo*, e este tempo é o período em que oitenta mil nativos foram assassinados, isto é, um habitante para cada cinquenta; e colocá-los *no seu lugar*, e esse lugar é uma ilha de quatro milhões de habitantes (história de Madagascar), no seio da qual nenhuma verdadeira relação pode ser iniciada, onde as dissensões pipocam aqui e além, onde mentira e demagogia são os únicos senhores (FANON, 2008, p. 98-99).

³⁹ A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 2004, p. 16).

⁴⁰ “[...] a colonização desumaniza, repito, mesmo homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o *animal*, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. É esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar.” (CÉSAIRE, 1978, p. 23-24).

⁴¹ O uso das aspas expressa um segundo sentido, nesse caso específico, de perda da razão.

⁴² Idem.





direitos, em algum momento, eles foram ameaçados, infringidos ou usurpados.⁴³

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

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

Criar a possibilidade de sentir em pertencimento coletivo e reconhece-se na condição de vulnerabilizado e subalternizado e mostrar ao opressor que é possível conviver sem a imposição de violências e usurpação de direitos, bem como buscar viver com mais humanidade na tentativa de alcançar o paradigma da Paz é um dos elementos sociais a se buscar. Nesse sentido Freire diz que: "Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos." (FREIRE, 2004, p. 16).

Segundo Flores (2009), a discussão dos Direitos Humanos é ainda um grande desafio para o século XXI, mesmo diante da trajetória ora conquistada. Com efeito, segundo o referido autor, a

⁴³ A resistência à opressão a grupos minoritários foi a luz no fim do túnel para que os Direitos Humanos pudessem emergir. [...] a origem dos Direitos Humanos, hoje existentes, tem relação direta com as atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial, dando ensejo a novos parâmetros às guerras, que deixaram de ser locais e restritas ao campo de batalha e batalhadores, ganhando as cidades e dimensões antes impensáveis (BALERA; SILVEIRA; COUTO, 2013, p. 101-102).





atual estruturação de tais direitos é proveniente de universo político absolutamente distinto e, notadamente marcado pela Guerra Fria.⁴⁴

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

Os Direitos Humanos podem ser reivindicados por todos os cidadãos do planeta, bastando ocorrer a violação de um direito seu reconhecido em documento internacional aceito pelo Estado em cuja Jurisdição se encontre (MAZZUOLI, 2014). Por outro lado, os direitos fundamentais, estando estampados nos ordenamentos jurídicos, encontram mecanismos de proteção mais efetivos. Sabe-se que a adoção pelos Estados Soberanos dos direitos reconhecidos numa ordem internacional trata-se de mera faculdade e, ainda que haja positivação, não necessariamente serão respeitados de forma prática, no entanto, a própria legitimidade de um ordenamento jurídico constitucional tem sido medida por sua anuência aos Direitos Humanos, provocando, cada vez mais, dessa forma, a aproximação entre os direitos fundamentais previstos nas Constituições dos Estados e o sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos.

Essa aproximação provoca uma relativização ainda maior das diferenças entre Direitos Humanos e direitos fundamentais. Percebe-

⁴⁴ O conceito de Direitos Humanos entendido em uma perspectiva crítica e concebido como “processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” em grande parte o é atribuída a Joaquín Herrera Flores. Suas defesas estão distribuídas nas obras: *El vuelo de Anteo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000 e *Los Derechos Humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.





se, dessa forma, diante do fenômeno da internacionalização, a necessidade de uma concepção aberta sobre esses direitos, a qual seja possível a defesa do ser humano em quaisquer tipos de relações, sejam internas ou não. Destarte, a necessidade do aperfeiçoamento dos sistemas de proteção que atuam nas esferas domésticas e internacional é tão importante.

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

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

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

Nessa linha, a característica principal dos Direitos Humanos fundamentais de primeira geração é a não intervenção do Estado. Tem-se o Estado não atuando, não matando, não confiscando a propriedade, abstendo-se de praticar determinados atos em prol de uma igualdade formal entre os indivíduos.





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

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

Essas três dimensões dos Direitos Humanos fundamentais já foram inclusive reconhecidas, no Brasil, nas decisões do Supremo Tribunal Federal,⁴⁵ contudo, outras existem no campo doutrinário, onde se trata hoje, já da quinta dimensão dos Direitos Humanos, sendo relacionada com a paz mundial no século XXI, ao passo que a quarta

⁴⁵ ADI 3540/MC / DF – MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. EM ENT A: MEIO AMBIENTE – DIREITO À PRESERVAÇÃO DE SUA INTEGRIDADE (CF, ART. 225) – PRERROGATIVA QUALIFICADA POR SEU CARÁTER DE METAINDIVIDUALIDADE – DIREITO DE TERCEIRA GERAÇÃO (OU DE NOVÍSSIMA DIMENSÃO) QUE CONSAGRA O POSTULADO DA SOLIDARIEDADE – NECESSIDADE DE IMPEDIR QUE A TRANSGRESSÃO A ESSE DIREITO FAÇA IRROMPER, NO SEIO DA COLETIVIDADE, CONFLITOS INTERGERACIONAIS – ESPAÇOS TERRITORIAIS ESPECIALMENTE PROTEGIDOS (CF, ART. 225, § 1º, III) [...] OS DIREITOS BÁSICOS DA PESSOA HUMANA E AS SUCESSIVAS GERAÇÕES (FASES OU DIMENSÕES) DE DIREITOS (RTJ 164/158, 160-161) [...] – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Trata-se de um típico direito de terceira geração (ou de novíssima dimensão), que assiste a todo o gênero humano (RTJ 158/205-206). Incumbe, ao Estado e à própria coletividade, a especial obrigação de defender e preservar, em benefício das presentes e futuras gerações, esse direito de titularidade coletiva e de caráter transindividual (RTJ 164/158-161) (BRASIL, 2005).





geração versa sobre as novas descobertas tecnológicas, da robótica, da medicina, dentre outros.

A constatação de que os Direitos Humanos fundamentais não foram reconhecidos de uma só vez aliado ao fato da corrente transformação da sociedade e conseqüente observância de reconhecimento de mais direitos, nota-se que os Direitos Humanos não são limitados, não fazem parte de um rol taxativo e podem ser expandidos ou reconhecidos a qualquer momento.

2.3 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICO-CONSTITUCIONAL

Em consonância ao já apontado, é possível dizer que os Direitos Humanos no Brasil são garantidos na Constituição de 1988 e que para o Estado brasileiro os Direitos Humanos têm como princípios a universalidade, indivisibilidade e a interdependência. A Constituição, consagra no artigo 1º, o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Ao longo da constituição, encontra-se no artigo 5º, o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, além de outros, conhecidos como direitos fundamentais, que podem ser divididos entre direitos individuais, coletivos, difusos e de grupos hipossuficientes (metaindividuais). Os direitos individuais têm como sujeito ativo o indivíduo humano; os direitos coletivos envolvem a todos como um só corpo; direitos difusos, aqueles que não conseguimos quantificar e identificar os beneficiários e os direitos de grupos sociais hipossuficientes que, conforme o Código de Defesa do Consumidor, são direitos individuais homogêneos,⁴⁶ assim entendidos os decorrentes de origem comum.

A história dos Direitos Humanos (positivados ou fundamentais) no Brasil está vinculada a trajetória social e a história das Constituições

⁴⁶ Artigos 81 e 91 da Lei n. 8.078/90 (BRASIL, 1990b).





brasileiras. Na Constituição de 1824 garantia direitos liberais, por mais que concentrasse poder nas mãos do imperador. Posteriormente foi rejeitada em razão da dissolução da constituinte. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos contidos na Constituição tinha por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade.

Na Constituição de 1891, apontada como a primeira Constituição republicana, garantiu sufrágio direto para a eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, mas impediu que os mendigos, os analfabetos e os religiosos pudessem exercer os direitos políticos. A concentração econômica e financeira nas mãos de poucas categorias invisibilizou a maioria da população. A Revolução de 1930, ampliou os conflitos sociais e estimulou demandas sócio-econômicas resultando em demandas populares que seriam discutidas e inseridas minimamente na Constituição de 1934. Em 1937, com o Estado Novo,⁴⁷ os Direitos Humanos eram quase inexistentes. Em 1946, com uma nova Constituição, que durou até 1967 alguns avanços em nível de discussão sobre a necessidade de se demandar uma coerência entre a Carta Constitucional e os Direitos Humanos volta aos debates. Durante o Regime Militar, as violências aos Direitos Humanos imperou, bem como muitos retrocessos, como restrições ao direito de reunião, além de outros. Com o fim do regime militar, foi promulgada a Constituição de 1988, que dura até os dias atuais, com destaque aos direitos e garantias fundamentais.⁴⁸

Inúmeras foram as mudanças trazidas a lume do contexto econômico, político e social com a nova Carta Constitucional. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que

⁴⁷ Foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. É parte do período da história do Brasil conhecido como Era Vargas.

⁴⁸ Direitos e Garantias Fundamentais na Constituição do Brasil é o termo referente a um conjunto de dispositivos contidos na Constituição brasileira de 1988 destinados a estabelecer direitos, garantias e deveres aos cidadãos da República Federativa do Brasil. Estes dispositivos sistematizam as noções básicas e centrais que regulam a vida social, política e jurídica de todo o cidadão brasileiro. Os Direitos e Garantias Fundamentais encontram-se regulados entre os artigos 5º ao 17º.





obriguem, especialmente o Estado, à sua concretização. Para analisar tal situação, faz-se necessário verificar especificamente os dispositivos presentes no capítulo pertinente ao tema, do artigo 205 ao 214 da atual Constituição Federal.

No contexto educacional, destaca-se que a reflexão sobre as relações entre educação e direito, não pode ser feita desvinculada do compromisso em pensar a sociedade. Nessa medida, o direito à educação faz parte das preocupações tanto de educadores quanto de juristas e legisladores, pois não se circunscreve a um campo específico, como o próprio artigo 5º da CRFB/88 prevê, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

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

No Brasil a educação se mostra não apenas necessária, mas medida possível para oferecer aos indivíduos oportunidades de contato com o mundo do conhecimento sistematizado, oportunizando-lhes os meios necessários para entender a ordem vigente, com vistas à sua superação, bem como, identificar os espaços de exclusão e vulnerabilidade que acompanham a maioria da população brasileira por diversas décadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, no sentido socioeconômico, em que a organização escolar tem estreita vinculação com o sistema econômico mundial, garantir o





contato e domínio dos conhecimentos historicamente produzidos é vital para o desenvolvimento da cidadania.

Considera-se que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental. Embora estes dispositivos legais não sejam garantia de mudança na realidade existente, podem ser considerados como um avanço, ainda mais, quando se cria a possibilidade de que o ensino fundamental tenha maior adesão e duração.

Sabe-se que os historicamente as categorias subalternizadas e vulnerabilizadas – indígenas, negros e pobres de todas as cores, são alijados por séculos de abandono deste direito fundamental social, a educação. Nesse caso específico dessa pesquisa, pressupõe-se a educação integral, não a de jornada ou período integral, que também é necessária, tendo em vista as múltiplas tarefas da educação na sociedade atual, mas, a que visa a formação humana, ética e profissional.

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

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

Uma das instituições que faz esse tipo de trabalho, de forma efetiva e responsável, é a Anistia Internacional (AI), uma organização não governamental independente, que tem como luta a efetividade dos Direitos Humanos a serem desfrutados por todas as pessoas, que





cada pessoa tenha acesso aos direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outras normas internacionais de Direitos Humanos. Anualmente a Anistia Internacional emite relatórios sobre a situação dos Direitos Humanos em diversos países do mundo, o relatório referente ao ano de 2016, o qual foi material para esta pesquisa possui o título "Informe 2016/17 – Estado dos Direitos Humanos no Mundo" (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017) denuncia a situação dos Direitos Humanos em 159 países e territórios do mundo, inclusive, o Brasil.

Serão retomadas algumas problemáticas atuais do Estado brasileiro, para se demonstrar o quão é importante buscar ser mais eficiente na execução das metas do PNEDH. A conjuntura política dos anos 2017, 2018 e 2019 apresenta um rol de aspectos perturbadores no que se refere às violações de Direitos Humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Para exemplificar pode se citar o "congelamento" das despesas com saúde e educação por 20 anos; reforma da legislação trabalhista, relativizando direitos e garantias que proporcionavam certo equilíbrio na relação trabalhista; reforma no ensino médio, direcionado o filho da classe trabalhadora para o eixo de conhecimento tecnológico, o que desencadeará em uma preparação da mão de obra em larga escala, "farta e barata".

O meio ambiente, saúde e segurança pública também foram afetados. Além do recrudescimento da violência, tais como chacina em massa nos presídios, em face da superlotação de presos e devido às diversas omissões estatais, crescimento alarmante do número de morte de policiais e outros, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, e posterior a tragédia socioambiental de Mariana-MG.⁴⁹ A generalização dos conflitos sociais, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras também tem sido constâncias.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Blog/desastre-em-mariana-uma-tragdia-ainda-em-curs/blog/57906/>. Acesso em: 4 ago. 2017.





Há muitos anos as lideranças políticas no Brasil possuem discursos voltados para defesas dos direitos individuais e sociais fundamentais para vida humana, todavia, a prática é deturpada pelos desvios de condutas por parte de quem tem a possibilidade de fazer algo de concreto, ou seja, a classe dominante ligada diretamente ao poder estatal, mesmo sob bandeiras partidárias e ideológicas diferentes, de posse do poder, usurpam o direitos do povo brasileiro, afrontam a dignidade humana, seja enriquecendo ilicitamente se apoderando dos recursos públicos, restringindo ou retirando, inclusive, através de leis, as garantias e direitos que visam o mínimo de dignidade. Segundo o extrato do relatório da Anistia Internacional (2017), o Brasil é um dos recordistas em homicídio, com uma das taxas mais altas do planeta, conforme as estimativas, o número de vítimas de homicídios em 2015 era de 58 mil, a A.I. informa que esses elevados números se deve ao fracasso dos sistemas judiciários e o fracasso dos governos para implantar políticas de segurança pública que protejam os Direitos Humanos, contribuindo assim para os altos níveis dos diversos tipos de violências (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 23), ainda em homicídio, o Brasil é recordista mundial (1º Lugar) em mortes de transgênero (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 24). As pessoas ligadas a defesa dos Direitos Humanos sofrem ataques, ameaças e são assassinadas mais aqui que em qualquer outro lugar do planeta (p.25). Pelo menos 47 defensores foram mortos entre janeiro e setembro de 2016, incluindo pequenos agricultores, camponeses, trabalhadores rurais, indígenas e quilombolas, pescadores e ribeirinhos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 85).

Em agosto de 2016 foram sediadas as Olimpíadas no Brasil, antes, durante e depois deste evento esportivo que entre outras coisas pregam a união e a paz entre os povos, diversas violações aos Direitos Humanos ocorreram. As forças de segurança foram os principais atores desses abusos, inclusive com o uso de força excessiva e desnecessária, diante de autoridades totalmente inertes, incapazes de conter as violações. E, no mesmo período ocorreu um aumento expressivo no número de policiais assassinados, em resposta dada pelo crime organizado. Durante as operações policiais contra o tráfico





de drogas o uso de armamento de pesado calibre foi rotineiro, o que alimentou as violações aos Direitos Humanos e colocou em risco os policiais. Outros fatores que influenciam no crescimento das violências aos direitos fundamentais no Brasil é a impunidade, a falta ou negação de acesso à Justiça, tais situações ocorrem pela presença de alguns fatores, tais como falta de recurso, despreparo e corrupção (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 28).

A atuação da polícia militar brasileira nos protestos e passeatas é marcada pelo uso desnecessário e excessivo da força, para exemplificar, pode citar o fato ocorrido no Rio de Janeiro, durante a passagem da tocha olímpica pelas cidades do Estado, foram realizados protestos pacíficos que a polícia reprimiu com uso excessivo e desnecessário, utilizando balas de borracha, bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo contra manifestantes pacíficos, atingindo inclusive crianças que estavam prestigiando o evento (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 83).

Outro fato ocorreu em São Paulo, durante a manifestação contra a Emenda Constitucional (PEC 241/55) que restringiu o orçamento público por 20 anos, uma estudante perdeu a visão do olho esquerdo depois que um policial lançou uma bomba de efeito moral que explodiu perto dela (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 85). Este tipo de prática repressiva ao direito de manifestação, violência à liberdade de expressão foi apoiada inclusive por segmentos tidos como libertários.

Dentre os países dos três continentes americanos, o Brasil figura como um dos que menos progrediu no combate à violência contra as mulheres, considerado incapaz de protegê-las de estupros, assassinatos e de não conseguir responsabilizar os agressores. Os relatórios apontam o Brasil como um dos mais violentos no que tange a questões gênero, a violência contra mulheres e crianças continua sendo uma prática comum (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 82).

Uma série de estudos, durante o ano de 2016, mostraram que a violência letal contra mulheres aumentou 24% durante a década anterior





e confirmou que o Brasil é um dos piores países da América Latina para se nascer menina, em especial devido aos níveis de violência de gênero e gravidez na adolescência, além das baixas taxas de conclusão da educação secundária. De janeiro a novembro de 2016, ocorreram 4.298 casos de estupro reportados somente no estado do Rio de Janeiro, 1.389 deles na capital (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 86).

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

Os processos de demarcação e titulação dos territórios de povos indígenas progredem lentamente, apesar do prazo para isso ter terminado há 23 anos. Uma emenda constitucional (PEC 215) que permite aos legisladores bloquear as demarcações, vetando, assim, os direitos dos povos indígenas previstos pela Constituição e pelo direito internacional. A sobrevivência da comunidade de Apika'y (Guarani Kaiowá), no Mato Grosso do Sul, correu sérios riscos. Em julho/2016, a comunidade Apika'y foi expulsa de suas terras ancestrais. Embora a comunidade tenha sido notificada do despejo, não foi consultada e nem recebeu opções para realocação. As famílias de Apika'y foram deixadas na beira de uma estrada, com acesso restrito a água e comida, colocando em risco direitos fundamentais como a vida, segurança e moradia. Durante uma visita em março, o Relator Especial da ONU sobre o direito dos povos indígenas denunciou a incapacidade de o Brasil demarcar as terras indígenas e o enfraquecimento de instituições estatais responsáveis por proteger os direitos desses povos. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 86).

A realidade diária dos povos nativos, em sua grande maioria, se resume a uma vida sobrepujada de exclusão e pobreza, com o desrespeito a direitos sobre suas terras, ao território, aos recursos naturais e preservação da cultura, sem falar da discriminação sistêmica e a perpetuação da desigualdade (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 30). Jovens negros, principalmente os que moram em favelas e periferias,





foram desproporcionalmente afetados pela violência por parte de policiais (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 82).

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

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

As violações de Direitos Humanos e discriminação contra refugiados e migrantes se intensificaram, exatamente em uma época em tem crescido vertiginosamente a demanda de imigrantes com destino ao Brasil, seja proveniente do Haiti, da Síria, do Senegal e ultimamente muito maior o povo venezuelano devido à situação





política e econômica do país vizinho. O governo federal não dedica o empenho e os recursos necessários para atender as necessidades dos solicitantes de refúgio, como processar os pedidos. Na média, levou pelo menos dois anos para processar um pedido de refúgio, deixando os requerentes no limbo jurídico durante esse período. No ano de 2016, no estado de Roraima, 455 venezuelanos, incluindo crianças, foram deportados, muitos sem acesso ao devido processo legal (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 85).

2.5 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Possibilitar o exercício do direito à educação é muito mais que garantir o acesso à mesma é também propiciar condições de ensino e aprendizagem com qualidade. Deve ser um dos primeiros objetivos de qualquer governante, pois um povo educado na mais ampla definição termo, ou seja, com conhecimentos voltados os valores humanos, científicos, culturais e políticos, é a garantia de uma sociedade cidadã livre.

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





numérica se dão pelo peso histórico familiar;⁵⁰ pelas desigualdades sociais,⁵¹ raciais e de etnias;⁵² e ainda, apenas 18% das escolas públicas de educação básica tinham condições de acessibilidade para receber alunos com deficiência em 2010.⁵³

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

A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Os documentos que norteiam a educação básica são a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Enquanto ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA (BRASIL, 2017) na última década é possível destacar a universalização da educação básica que constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), consubstanciado na Lei n. 13.005/2014. Nesse cenário, nos últimos anos,

⁵⁰ A baixa escolaridade dos pais ou responsáveis é uma barreira sociocultural importante para o acesso das crianças e dos adolescentes à educação. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>. Acesso em: 16 abr. 2017.

⁵¹ A pobreza interfere negativamente no acesso à escola – quanto menos recursos financeiros tem a família, maior o índice de exclusão. (Idem).

⁵² Enquanto 81,6% das crianças brancas de 4 e 5 anos frequentavam a escola, 79,2% das negras estavam matriculadas. (Idem).

⁵³ O acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no ensino público ainda é um desafio. Segundo o estudo Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise, publicado pelo Ipea em 2012. (Idem).





duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009.

Segundo o levantamento nacional de dados educacionais, realizado pelo Censo Escolar 2012 constata-se que mais de 192 mil estabelecimentos de educação básica do País, com um indicativo de mais de 50 milhões de alunos, sendo 83,5% em escolas públicas e 16,5% em escolas privadas. Considerando a multiplicidade que este universo representa é importante implementar políticas diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, considerando as especificidades das diferentes regiões e públicos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

Inúmeras são as ações desenvolvidas pelo MEC com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Ações que perpassam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola e o apoio aos entes federados. No presente documento serão relatadas as ações de maior destaque na educação básica, que em seu conjunto contribuem de forma significativa para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁵⁴

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

⁵⁴ Os indicadores mostram também que as crianças e os adolescentes mais vulneráveis à exclusão escolar são os negros e os indígenas, os com deficiência, os que vivem na zona rural, no Semiárido, na Amazônia e na periferia dos grandes centros urbanos.





Segundo dados extraídos do site da organização “fora da escola não pode” pode-se observar que os problemas de acesso e permanência na escola estão nos grandes e pequenos municípios. A título de exemplo é possível citar dados de uma cidade do sudoeste do Paraná – Francisco Beltrão. Representante da região sul do país demonstra que 1256 crianças estão fora da escola, a renda familiar de 32,9% dessas crianças é de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e 36,7 % dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Essas informações sumárias corroboram com as afirmações da organização que relaciona o histórico escolar dos responsáveis à baixa renda com exclusão escolar.⁵⁵

Já o município do agreste alagoano, que representa a região nordeste do país, onde 5905 crianças estão fora da escola, a renda familiar de 79,6% dessas crianças é de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e 78,2 % dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Os números apresentados evidencia, claramente, as afirmações da organização “Fora da Escola Não Pode!” no que tange o histórico escolar dos responsáveis, a baixa renda com exclusão escolar.⁵⁶

O representante da região sudeste é o município de Jequitinhonha, nordeste mineiro, onde 662 crianças estão fora da escola e a renda familiar de 83,6% dessas crianças é de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e 91% dos responsáveis são analfabetos ou tem o fundamental incompleto. Os números apresentados por este município é a própria expressão das conclusões da organização representante da UNESCO, que afirma que o baixo nível de formação escolar dos responsáveis aliada a baixa renda exclui as crianças da escola.⁵⁷

A evasão escolar, o semialfabetismo, o alfabetismo funcional, no início da década de 1980, era uma questão alarmante, onde

⁵⁵ Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>. Acesso em: 16 abr. 2017.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/>. Acesso em: 16 abr. 2017.





diversos autores, dentre eles, Saviani, Tedesco⁵⁸ e outros, trazia à tona para denunciar que os sistemas de ensino dos países latino-americanos eram responsáveis pela marginalização de diversas crianças. Passados quase quatro décadas e muita coisa não mudou.

Em um país como o Brasil, com características e números continentais, os movimentos devem ser em diversas frentes de trabalho, ou seja, inicialmente deve se garantir o acesso a todos, contudo, aqueles que já possuem acesso ao ensino, deve lhes ser proporcionados uma educação de qualidade, esclarecedora e libertadora, pois quando estes estiverem empoderados,⁵⁹ serão os primeiros a defender o acesso aos demais que não tiveram a mesma oportunidade.

2.6 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL INERENTE À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O arcabouço legislativo nacional inerente a educação humana, libertadora e inclusiva é ampla, pois existe a previsão legal da implantação e implementação de processos de ensino e aprendizagem esclarecedores e libertadores, bem como, programas

⁵⁸ Na obra "Escola e Democracia", logo após o prólogo, Saviani demonstra sua preocupação com evasão escolar e o analfabetismo, intitulado um pequeno capítulo de "O Problema" se apoia em Tedesco (1981, p. 57 e discorre: que de acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetíssimo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina." Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela (TEDESCO, 1981, p. 15).

⁵⁹ "Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados [...] Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver." (CANDAUI; SACAVINO, 2013, p. 62).





incentivadores e ações afirmativas, dentre outros o PNEDH/2007; Plano Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n. 11.645/2008 que torna obrigatória a inclusão de temas sobre a "História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo da educação básica; Lei n. 12.288/2010 "Estatuto da Igualdade Racial"; Lei Federal n. 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR; Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000); Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (Brasil sem Homofobia) – SEDH/PR (2004); Programa Diversidade na Universidade – SESU/MEC; Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade – SEPP/PR; Programa Estratégico de Ações Afirmativas – SEPP/PR; Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002). Em contrassenso, mesmo diante das diversas normas voltadas para uma educação mais consentânea aos excelsos valores humanos, esses incentivos, práticas e políticas educacionais mudam conforme o interesse político da classe dominante, isto é, a educação no Brasil é uma política de governo e não de Estado.

A realidade vivenciada nas primeiras décadas do século XXI é que a sociedade, de forma geral, está passando por um grande momento de crise,⁶⁰ principalmente no que tange aos conceitos educacionais, humanitários e de justiça. É comum chegar à conclusão de que após as crises se sucedem crescimentos e evoluções e com o apoio da educação essas possibilidades de superação se ampliam, nesse sentido Duarte (2016, p. 14) afirma: "A educação, em todas suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos", isto é, o processo de identificação via educação.

⁶⁰ Segundo Tonet (2016, p. 27), a educação tanto está atingida, quanto pode ser utilizada para mudar tal situação, como se depreende do excerto a seguir: "[...] achamos que a educação não poderia deixar de ser profundamente afetada por essa crise estrutural. De modo que a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social?"





O sociólogo Michael W. Apple se apoia em Gramsci para ressaltar que, é importante pensar na escola como mecanismo de distribuição cultural. Nas escolas se realiza uma seleção do que se pode conceber como cultura popular e cultura de elite; através das escolas são realizadas as políticas de dominação ideológica por parte da classe dominante, isso se dá de forma muito sutil pelo controle do saber (APPLE, 1982, p. 44). Mas o que se deve entender como distribuição cultural no que se refere em transmissão de conhecimento. Nesse sentido Apple (1982, p. 46) reforça:

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

E no entendimento do professor Duarte (2016, p. 16) “o imediatismo é da pedagogia do aprender a aprender e da pedagogia de competências,⁶¹ a que postula uma relação imediata entre atividades escolares e as demais atividades da vida cotidiana dos alunos.” O imediatismo é inerente aos planos do capitalismo,⁶² este que coaduna com a visão do mundo que fundamenta a pedagogia

⁶¹ O MEC na gestão do governo Temer defende que se está pautando pela pedagogia das competências. Como está descrito logo na introdução OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC – Foco no desenvolvimento de competências – O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). [...] é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 13).

⁶² Como se observa na nota anterior, o amparo para a aplicação da pedagogia das competências está num relatório de uma instituição que tem finalidades econômicas (OCDE) e não educacionais ou sociais, o que deixa claro os objetivos voltados para o mercado, o capitalismo (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 13).





das competências. Conforme se nota nos excertos que segue abaixo da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 56 e 402):

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

Contudo, somente uma educação voltada para práticas em reconhecimento a interdisciplinaridade⁶³ e do multiculturalismo⁶⁴ ou interculturalismo, afeta à todas as áreas do conhecimento humano, pode corroborar com o processo de realizar-se uma revolução social através de uma pedagogia libertadora que humaniza e orienta o educando quanto ao seu papel na sociedade a qual está inserida como sujeito ativo diante de uma sociedade democrática de direito.

A atividade de educar é um trabalho intelectual que para ser bem-sucedida, há a necessidade de planejamento para se alcançar o aprendizado, um método didático de ensinamento que será ofertado ao educando, pela construção de conhecimentos teóricos ou práticos que visem se apropriarem da cultura⁶⁵ (*lato sensu*). Pois bem, ambas as atividades dependem de determinados comportamentos e estímulos propiciados em ambientes e momentos oportunos, com equipamentos adequados, pois só assim o ser humano desenvolve

⁶³ "[...] forma de garantir a visão de integração do conhecimento, e válida para imbricação não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidades de uma mesma disciplina. Por essa visão, mesmo o currículo por disciplinas pode ser organizado em atividades, com a integração do conteúdo segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de *temas geradores*." (SAVIANI, 2010, p. 117).

⁶⁴ Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20).

⁶⁵ Leontiev é lembrado pelo professor Newton Duarte para aduzir que, "a principal característica do processo de 'apropriação' (da cultura) ou 'aquisição' que descrevemos, é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas." (DUARTE, 2016, p. 11).





estas atividades de educar e trabalhar com eficiência. Saviani (2007, p. 154) desenvolve uma explicação ontológica dessa relação:

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

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

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





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

A Carta Magna do Brasil, considerada por muitos autores a Constituição Cidadã, principalmente, por ter em seu bojo a previsão de diversos artigos que Direitos Humanos Fundamentais Individuais e Coletivo ou Sociais, inclusive, são considerados cláusulas *pétreas*.⁶⁶ Dessa forma, é possível observar logo no preâmbulo da Constituição,⁶⁷ firmada de forma expressa que “o Estado brasileiro deve ter entre outros objetivos, garantir à população o exercício dos direitos individuais e sociais, o bem-estar, a igualdade e a justiça, atribuindo a esses valores essenciais para uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, assentada em uma harmonia social.” Destaca-se nesse texto introdutório da lei mais importante do país, a necessidade de assegurar o exercício, a efetividade do gozo dos direitos sociais, que conforme o art. 6º da mesma, a educação é o primeiro a ser elencado numa relação de doze direitos, o que demonstra a importância desta no que tange alcançar os demais direitos sociais. Ainda no preâmbulo, o bem-estar é trazido como meta a ser garantida. Dentro de uma visão mais ampla, pode-se estreitar o conceito de bem-estar com o de bem-viver, defendido pela cultura originária latino-americana, inclusive escrita no texto constitucional de países latinos⁶⁸ defendida

⁶⁶ Artigo 60, § 4º da CRFB/88. São elas: a forma federativa de Estado; o voto direto, secreto, universal e periódico; a separação dos Poderes; e os direitos e garantias individuais. “Cláusulas de pedras” – termo utilizado para demonstrar a importância e a dificuldade legislativa para mudar o preceito jurídico, pois, não são passíveis de mudança por simples emendas constitucionais, a exceção, é quando há uma assembleia constituinte originária que promulgue uma nova Constituição (BRASIL, 1988).

⁶⁷ PREÂMBULO – Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p. 4, grifo nosso).

⁶⁸ A Constituição do Equador destacou em seu segundo capítulo os *Derechos del buen vivir*, um rol de 22 artigos, dentre eles, se destaca os direitos a educação, água,





por Guamán Poma de Ayala, aproximadamente desde o ano de 1615 (QUIJANO, 2013, p. 46), sendo assim expressa a aproximação da cultura indigenista, criando uma identidade entre o povo brasileiro e os demais latino-americanos. O reconhecimento, preliminar, de uma sociedade pluralista, isto é, híbrida, mestiça, formada por diversas etnias e culturas, sendo necessária o alcance de fraternidade através do exercício da igualdade e da justiça, sem preconceitos, e assim, atingir a verdadeira harmonia social, o paradigma da Paz Social.

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

Os fundamentos e princípios de uma sociedade com alteridade e equidade, são escopos da CF/88, que com o desenvolver da pesquisa, fica nítido a propagação dessas ideias e ideais nas diversas

alimentação, meio ambiente, cultura, habitação, saúde, trabalho e seguridade social.





legislações infraconstitucionais inerentes a educação e a cultura, tal compromisso está descrito no inciso IV do artigo 3º - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Daí fica evidente qual o meio deve ser utilizado para se alcançar tais metas, a educação em e para os Direitos Humanos. O processo de ensino e aprendizagem orientado por pedagogias decoloniais é a metodologia viável para se promover a harmonia e a paz social, pois busca esclarecer e desmistificar preconceitos gerados pela colonialidade do saber que tem origem nas discriminações de raça, sexo, etnia, gênero, religião e demais violências.

A influência da Declaração Universal do Direitos Humanos é visível no texto legislativo constitucional pátrio, como se pode observar no artigo 4º, incisos II, III e VIII da CF/88, quando afirma que nas relações internacionais irá prevalecer os princípios dos Direitos Humanos; da autodeterminação dos povos; e o repúdio ao terrorismo e ao racismo. Demonstrando a vocação humanística da Carta Magna brasileira. Além dos Direitos Humanos, ressalta a importância do respeito a autodeterminação dos povos, estes na visão de Bobbio (1998, p. 980), são considerados (no singular) como agregado social homogêneo e como exclusivo depositário de valores positivos, específicos e permanentes. Assim sendo, no Brasil há diversos povos, chamados de nações indígenas, que deveriam ter autonomia de se determinarem, todavia, são considerados relativamente incapazes para exercerem seus atos da vida civil.⁶⁹ O Brasil tem por tradição tutelar os direitos indígenas, assumindo através de órgãos estatais⁷⁰ a responsabilidade de representação perante aos demais, sob a alegação de hipossuficiência intelectual, denominando algumas etnias de silvícolas,

⁶⁹ Parágrafo único do artigo 4º do Código Civil de 2002, a capacidade indígena será regulada pela legislação especial. Ver também: Estatuto do Índio e Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (Dec. 7.747/2012).

⁷⁰ Ver artigos 35 e 36 do Estatuto do Índio. Define que o Ministério Público Federal irá propor medidas administrativas ou judiciais em defesa dos direitos indígenas (BRASIL, 1973). E FUNAI – Fundação Nacional do Índio é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça.





e assim os tornando incapazes absolutos, inclusive, em alguns casos, classificando-os como inimputáveis diante do cometimento de crimes.

A própria legislação brasileira prevê um tratamento diferenciado aos povos originários, que se aplicada com eficiência, possibilitará o empoderamento e conseqüentemente a autonomia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Indígena na Educação Básica, respectivamente. A educação escolar quilombola, de forma sintética, visa assegurar o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação⁷¹; e a Educação escolar indígena conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) tem como metas:

Art. 78. [...] para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que existem outras formas de proteção que não segregam ou restringem direitos que deveriam ser seguidas, conforme se verifica em legislações de países latino-americanos, como se pode verificar no estudo de direito comparado latino-americano que se segue de alguns textos constitucionais a seguir: A Constituição da República da Bolívia⁷² se define como a República Multiétnica e Pluricultural, reconhece a existência dos povos indígenas

⁷¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, p. 437. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2018.

⁷² Ver artículo 1º de la Constitución Política Del Estado – Bolívia. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.





que habitam o território boliviano; A Constituição da Colômbia⁷³ reconhece e protege a diversidade étnica e cultural; A Constituição do Peru⁷⁴ afirma que todas as pessoas têm direito a sua identidade étnica e cultural. O Estado reconhece e protege a pluralidade étnica e cultural da Nação. O Estado peruano respeita a identidade cultural das comunidades nativas e busca agregar e valorizar as diferenças em seu texto constitucional. O México declara em seu texto constitucional que a nação mexicana é pluricultural e que está sustentada desde sua origem em seus povos indígenas.⁷⁵

Sparemberger e Damazio (2016, p. 274), fazem uma análise sobre esse contexto constitucional latino-americano, que coadunam com a perspectiva dessa reflexão:

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

Nessa análise constitucional latino-americana se percebe um movimento em busca da valorização identitária e cultural, inclusive no Brasil, pois no Parágrafo Único do artigo 3º da CF/88, informa que "a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações" (BRASIL, 1988), e em diversos artigos constitucionais e leis

⁷³ Ver artículo 7 de la Constitución Política de Colombia. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

⁷⁴ Ver artículo 2, ítem 19 de la Constitución Política del Peru. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

⁷⁵ Ver artículo 2º de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.





infraconstitucionais prevê o respeito e a valorização aos povos indígenas e afrodescendentes.

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...]” (BRASIL, 1988) o caput do artigo 5º da Constituição brasileira é daquelas normas que virou chavão, clichê ou bordão por diversos grupos sociais. Entendida e usada de forma distorcida e até errônea, inclusive, para justificar argumentos contrários as políticas e ações afirmativas, Piovesan (2008) destaca os seguintes temas argumentativos:

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

Em resposta aos argumentos anteriores, Piovesan (2008) reforça que as ações afirmativas têm como fundamento o valor da igualdade material, substantiva. Não há impedimento à adoção de políticas universalistas combinadas com políticas focadas inclusive, estudos e pesquisas demonstram que somente adoção de políticas





universalistas não têm sido capaz de resolver as desigualdades raciais, que se mantêm inertes, sem mudanças há diversas gerações.

Ora, a complexa realidade brasileira expressa em sua amplitude um quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados, mas o simples fato de ser indígena, mulher, negro ou subalternizado é fator de exclusão, independente se posterior demonstração de capacidade financeira será amenizada a discriminação/exclusão, pois a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão. Pois, os “não brancos” são historicamente desfavorecidos no que tange os Direitos Humanos Fundamentais; A grande questão é, “raça” e “etnia” sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes e indígenas no Brasil, assim sendo aplicar-se-á os mesmos critérios, para a sua necessária inclusão, até que não seja mais necessária tal medida reparadora (PIOVESAN, 2008).

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

Nessa conjuntura, enseja-se destacar algumas diferenças para que se possa ver a necessidade de um tratamento isonômico que busque a equidade e conseqüentemente a equiparação. Como exemplo é possível citar as diferenças étnicas e culturais existentes e por esses motivos um tratamento desigual e violento desde a colonização que após séculos de dominação, o efeito é uma divisão abissal entre a classe operária, oriunda do extrato da população





colonizada e subalterna, e a classe dominante capitalista, herança dos colonizadores europeus.

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

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

No que tange a questão política, em um país que define seu sistema de governo democrático, os direitos sociais é a inserção da sociedade no Estado, ou seja, é a possibilidade das majorias, do administrado, interferir na estrutura estatal, de exigir a observação e atuação do Estado na garantia desses direitos seja por intervenção direta, sufrágio universal (voto), inserção na máquina estatal por eleição, por concurso público, ou por forma indireta, por representação política ou representação de órgãos estatais na esfera judicial, Advocacia Geral e Ministério Público. Já quando se fala no campo do Direito Sociais, esses são passivos de emenda constitucional e por isso podem ser manipulados pela classe política dominante conforme seus





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

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





CAPÍTULO III

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CIDADANIA EM PERSPECTIVA

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

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

Quando se observa movimentação tão expressiva, tal como a que ocorreu em torno do PNEDH, duas coisas ficam latentes: a importância do que se está defendendo e o porquê da concentração de esforços nesse intento, ou seja, respectivamente, os Direitos Humanos e as violações aos mesmos. É inegável que a situação, contemporânea, da educação no país é obscura no que tange a





educação, Direitos Humanos e cidadania. Sendo assim, diversas devem ser as estratégias para se alcançar os macro-objetivos de transformação da sociedade brasileira, quebra de paradigmas subjulgadores, opressores e cerceadores de dignidade e de vida, e a formação de novos paradigmas, o do Bem-Viver e o da Paz. A paz é situação ou sentimento relativo, todavia é inegável que a paz é o oposto de qualquer tipo de violência, dessa forma, a construção do paradigma da Paz somente poderá ocorrer com a criação e manutenção da cultura da não violência.

Sob o prisma de pedagogias decoloniais-Intercultural Crítica), os objetivos da educação em Direitos Humanos são humanizar e libertar a consciência do educando, proporcionando-o autonomia no exercício do seu papel social como cidadão, que são objetivos-meio visando o alcance dos objetivos finais anteriormente citados. Todavia, há a necessidade de comportamentos específicos por parte dos atores da educação, para se alcançar essas consequências, tornando-se uma prática cultural. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 11) lembra Leontiev para aduzir que, a principal característica do processo de “apropriação” (da cultura) ou “aquisição” já descrita, é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.

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





Entre outras formas de analisar e definir Cultura,⁷⁶ considera-se que as manifestações sociais, pensamentos, a língua, a escrita, formas de organização da sociedade, bem como a educação, estão inseridas de forma ampla, no que se compreende como Cultura. Diante dessa afirmação, o currículo que é uma das ferramentas do processo de educação, deve estar voltado para transmissão e construção de conhecimentos e saberes visando à prática cultural, via orientação de pedagogias decoloniais sobre a educação em e para os Direitos Humanos, possibilitando o exercício pleno da cidadania ativa, desde a mais tenra infância, isto é, desde a pré-escola.

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

Nesse sentido, Edimara Soares demonstra como ocorreu na prática o que está previsto no PNEDH, em um contexto educativo:

A comunidade quilombola pode suscitar muitas práticas de ensino/aprendizagem, entretanto, essas práticas só serão viabilizadas a partir do olhar atento e da vivência de cada docente na relação cotidiana com a comunidade atuante. [...] A produção do material pedagógico resultante do trabalho de campo foi extremamente significativa, sendo socializada e discutida com os demais participantes. (SOARES, 2010, p. 62).

⁷⁶ Os Estudos Culturais e o campo do currículo, analisados no texto *Poder, discurso e política cultural* da obra *Currículo: debates contemporâneos*, de Marisa Varrober Costa, informa que as questões étnicas, raciais, sexuais, religiosas, são pontos controversos a serem abordados em Estudos Culturais, que visa retirar da alienação cultural a sociedade, através da formação escolar, diversos são os pontos trazidos em questão, pontos de ancoragem para teoria da implementação de uma política cultural que tem por objeto a valorização da cultura no seu sentido mais amplo (COSTA, 2002, p. 133-149).





O exemplo evidenciado acima por Soares (2010) é a demonstração clara e objetiva que há possibilidade de se adequar às orientações do PNEDH, concernente a participação efetiva da comunidade, onde a escola está inserida, na escolha dos materiais pedagógicos e das atividades a serem desenvolvidas durante o percurso educativo. Desta forma, além do sentimento de pertencimento, a comunidade também será responsável pela execução das atividades educacionais.

O mesmo se dá no nível macrossocial, pois, o Brasil como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos principais documentos internacionais voltados para defesa e efetivação dos Direitos Humanos, neste intento elaborou um Programa Nacional de Direitos Humanos. Com o apoio da sociedade civil organizada e chancela de organizações governamentais e não governamentais, instituiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) oriundo do engajamento do Estado visando a concretização dos Direitos Humanos, que é um movimento histórico de lutas antigas da sociedade que se mantém até o presente momento, pela efetivação da democracia, do desenvolvimento responsável e sustentável, da justiça social reparadora, inclusiva e isonômica, na busca prática cultural da paz. A democracia que se prega nos textos legislativos brasileiros é conforme a explicação de Bobbio (1998, p. 319):

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

Contudo, o que se depreende é uma expressiva lacuna entre a previsão legislativa e a execução, entre a teoria e prática, demonstrando ineficiência por parte dos órgãos executores, que sequer realiza a parte em que a democracia se transmite por





delegação da classe dominante para a maioria, sendo essa definição quase uma utopia. Tal situação se dá pela falta de preparo, falta de recursos, preconceitos, acomodação e má vontade, resultando em omissão e/ou ações ineficazes. Neste mesmo sentido na introdução no PNEDH se destaca que:

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

Em uma observação mais atenta sobre o *status quo* da sociedade brasileira, fica latente uma desumanização perigosa como prática cultural, pois ela atinge a todas as camadas da sociedade e como discorrido ao longo deste trabalho, essa situação tem origem na lógica do capital e na secular colonialidade do poder exercida sobre os países subalternos, e que apesar de ter finalidades econômicas, as consequências são em todo âmbito estrutural da sociedade. Como aduz Tonet (2016, p. 31),

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

Para se alcançar objetivos sociais relevantes, é primordial sair da condição cômoda. Premente se faz a mudança comportamental individual, contudo, que seja, também, objetivada pelo grupo social que se está inserido, objetivos macrossociais assumidos por cada integrante do coletivo. A dialética sobre os Direitos Humanos e a





formação para a cidadania ganhou espaço e relevância no Brasil, a partir de estudiosos do campo da educação, sociologia entre outras ciências humanas e sociais, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Já a educação transmitida de forma decolonizadora voltada para os Direitos Humanos oferece a possibilidade de humanizar e, nessa tônica Ferreira, Zenaide e Dias (2010, p. 17) dizem:

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

Outra luta que se trava na educação é sobre os conteúdos programáticos a ser abordado na escola.⁷⁷ No que se refere a quantidade e quais são as disciplinas/componentes curriculares que devem ser contempladas pelo currículo escolar o debate é longo. Numa perspectiva decolonizadora, como e qual devem ser os saberes a serem trabalhados, transmitidos e/ou construídos é um caminho ainda mais longo. A escola não é um objeto dissociado da comunidade, ela está alicerçada diretamente no seu contexto social, tem uma relação intrínseca e necessária com a mesma, ela não tem razão de existir, se não for para servir a comunidade a qual ela está inserida. Para exemplificar, Soares (2010) discorre sobre a Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos e a comunidade quilombola João Surá, Adrianópolis, PR, Brasil. Como segue:

[...] os desafios e possibilidades apontados pelos/as docentes para construção de uma prática pedagógica que estabeleça o diálogo e a conexão entre os

⁷⁷ Neste sentido Tomas Tadeu da Silva lembra que a teoria do currículo enfrenta questões tais como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que eles(as) alunos(as) devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? (SILVA, 1999, p. 14).





conhecimentos escolares e os conhecimentos da comunidade quilombola. [...] o estabelecimento de uma política curricular que albergue o processo de significação da realidade concreta da comunidade quilombola suas tecnologias e práticas cotidianas na construção do conhecimento escolar. (SOARES, 2010, p. 43).

Os atores internos da escola participam efetivamente na vida cultural, política e socioeconômica da comunidade a qual está integrada, entretanto, nem sempre os saberes a serem compartilhados estão destinados a essa relação social,⁷⁸ ou melhor, na maioria das vezes são transmitidos conhecimentos e saberes dissociados de todo esse contexto social e do *locus* regional. Vale (2011, p. 85) aponta que existe

[...] a necessidade de estreitar a relação entre o “conhecimento para pensar a educação” e o “conhecimento para fazer educação”, e reconhece a importância do estímulo ao diálogo entre pesquisadores da universidade e os da escola, pois é inadiável a discussão, a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino do currículo em nossas instituições de ensino superior.

Não obstante a tudo isso, respectivo a disponibilização dos conhecimentos através do currículo, há uma inquietude constante em relação aos conteúdos acadêmicos e conteúdos não acadêmicos, estes últimos são oriundos dos saberes do magistério, que associam formação e experiência docente, “os/as educadores/as utilizam teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho.” (VALE, 2011, p. 77). No entanto, comumente, os conteúdos que possuem origem nas pesquisas acadêmicas tem amplitudes macrossociais, em consequência devem ser adaptadas ao contexto

⁷⁸ Nessa toada Soares (2010, p. 44) explica: “É urgente que a escola, inserida no mesmo território da comunidade quilombola, considere as questões que envolvem a comunidade, ou seja, a comunidade não pode ser estrangeira a escola, nem tampouco, a escola manter um discurso e uma prática pedagógica que, em última análise, serve para manter seu *status quo*.”





da microssociedade (comunidade rural, urbana, de periferia, de minoria étnica e outras) a ser desenvolvida no *locus* escolar. Toda essa discussão não é essencialmente negativa, pois cria a possibilidade de reflexão do que realmente é importante a ser ensinado, bem como, aprendido que se quer adquirir e objetivo que se quer alcançar com o saber transmitido. Nesse diapasão insta explicar:

Algumas concepções estrangeiras foram utilizadas como modelo para a implementação de um sistema educacional, desigual e tecnocrático, de outra parte elas tem fundamentado um conjunto de críticas severas as políticas educacionais, estimulando a organização da resistência às investidas neoliberais e orientando a elaboração de projetos políticos e pedagógicos comprometido com a emancipação, a cidadania, a democratização, a transformação social. (VALE, 2011, p. 77).

Quando se discorre sobre educação com vistas a uma superação de categoriais e condição social, a professora Marisa Vorraber Costa traz para discussão no campo do conhecimento os Estudos Culturais, afirmando que devem fazer parte do contexto escolar, pois discutindo e examinando os pontos controversos da sociedade em geral, faz com que haja participação direta da maioria nas lutas políticas, sempre com a finalidade de uma formação menos discriminadora e excludente. “Os Estudo Culturais podem participar efetivamente de uma educação mais consentânea com os problemas e dilemas do mundo em que precisamos viver e conviver.” (COSTA, 2002, p. 136). Contudo, o que se compreende sobre essa temática é o questionamento da relação de poder e domínio impregnado no discurso que define o que é cultural,⁷⁹ erudito ou popular, tradicional ou moderno, rural ou urbano, político social ou ideológico.

⁷⁹ Estudos Culturais – é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura (COSTA, 2002, p. 137). Está inserido neste trabalho, com a intenção de demonstrar que há uma rede de autores e estudiosos que ressaltam a importâncias da valorização da cultura e





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

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

Tudo isso, para lembrar que a educação proposta nesse estudo coincide com a formação integral dos/as educandos/as, objetivando relações intersubjetivas mais humanizadas, a prática da cidadania plena e ativa, ou seja, um cidadão/cidadã consciente do seu papel na sociedade em vivência harmônica deste com a sociedade e com o ambiente.

dos seus locais e formas de expressão, ou seja, a pluralidade, os estudos culturais, o multiculturalismo, interculturalismo dentre outros, movimentos resistência contra-hegemônico.





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

A elaboração de planos e estratégias para a construção de uma sociedade idealizada, pode ocorrer pela efetividade do PNEDH de forma organizada, geral e consistente para grupos voltados para prática cultural⁸⁰ dos Direitos Humanos. Ações essas assentadas no planejamento central uma política educacional de Estado e não as de governo,⁸¹ pois o objetivo em longo prazo é produto agregado da educação libertadora.

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

A educação é o meio pelo qual são transmitidos e construídos às pessoas os conhecimentos e as habilidades necessárias para que tenham condições de exercer atividades da vida social e coletiva, através do processo de ensino e aprendizagem são construídos os conhecimentos e as ações necessárias para que as mesmas tenham condições de lutar pela sua liberdade, a educação com ênfase nos Direitos Humanos e pela metodologia da práxis⁸² social e cultural cria possibilidades de formar verdadeiros cidadãos. Tal educação, necessariamente, deve ser orientada por pedagogias decolonialistas.

⁸⁰ Deve-se entender neste caso a prática cultural como práxis social que Duarte (2016, p. 15) expressa como reprodução da função social, como segue: Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado do processo de objetivação existente na prática social.

⁸¹ É comum observar a prática na qual a troca de classe política dominante, importa necessariamente na mudança na política educacional.

⁸² É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2004, p. 21).





Nesta pesquisa a pedagogia intercultural é apontada como decolonial, tendo como referência Walsh (2009a), que denomina Interculturalidade Crítica, com o apoio teórico o filósofo peruano Fidel Tubino, em dois tipos de interculturalidade: a crítica e a funcional. O ponto de intersecção está em que a funcional não se opõe ao poder hegemônico, pois não dialoga sobre as causas da assimetria, da desigualdade social e cultural, tão pouco questiona as regras impostas, sendo assim, compatível aos interesses do modelo político neoliberal (WALSH, 2009a, p. 2). Já a interculturalidade crítica para Walsh, é uma ferramenta dentro de um processo ou projeto que se constrói a partir das pessoas, como um clamor da subalternidade, desta forma se contrapõe à funcional, que é determinada. Apoiar a interculturalidade crítica requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e de fornecer condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente (WALSH, 2009a, p. 4).

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico -saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudança não só nas relações, mas também nas estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (WALSH, 2009a, p. 4).

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





identidade étnica e cultural, materializadas na sociedade através das diferenças socioeconômicas e nas relações de poder.

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

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

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

A proposta trazida por este estudo visa dialogar com o PNEDH, argumento teórico das pedagogias decoloniais e a proposta epistêmica da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009a, 2013, 2017; CANDAU; SACAVINO, 2013). Discutir sobre estratégias pedagógicas e didáticas utilizadas na educação intercultural indígena e a educação





intercultural étnico-racial quilombola. Pois ambas, pela forma que abordam as questões que permeiam a interculturalidade, dialogam com as propostas e metas contidas no PNEDH, principalmente, no que tange a valorização das diferenças sociais e culturais nas relações intersubjetivas, bem como, realizam práticas pedagógicas que dão ênfase a dignidade, a liberdade e a vida em toda sua expressão, isto é, a vida humana e de todos elementos da natureza, numa relação cosmológica.

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

A cosmovisão dos povos ancestrais é um fator preponderante nas pedagogias interculturais. A visão cartesiana da sociedade formada a partir do ideário eurocentrista é a de que o mundo gira em torno do homem e para o homem, o antropocentrismo, e que a natureza está a seu dispor, usando-a inconsequentemente. Já os povos ancestrais indígenas ou da diáspora africana tem a natureza como um extensor de suas vidas, ou seja, não olham a natureza como produto a ser utilizado pelo homem, mas, como recursos naturais que são ofertados pela Mãe Terra para manutenção da vida, de forma que, abusar dos recursos naturais é violentar sua mãe e conseqüentemente a si mesmo.

Existe no pensamento cosmocêntrico que está subjacente aos tecidos e estruturas que compõem a vida, aquele que sabe, porque sente que tudo no universo está vivo, que a





consciência não é uma prerrogativa dos humanos, mas uma propriedade distribuída por todo o espectro da vida. É o pensamento daqueles/as que defendem a montanha contra a mineração porque é um ser vivo, um *apu* (Da Cadeia) ou os páramos e as nascentes de água, porque eles são a origem da vida, muitas vezes lugares sagrados onde o humano, o natural e o espiritual se fundem em um complexo emaranhado vital. (WALSH, 2017, p. 69).

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

Assim, para criticar o Brasil de hoje e compreender o que está em jogo na política e na manipulação da política como forma de dominação econômica e simbólica, é necessário reconstruir uma totalidade alternativa que desconstrua o culturalismo racista conservador e reconstrua a sociedade brasileira em um sentido novo e crítico. (SOUZA, 2017).

A proposta de Souza (2017, p. 37) pode ser denominada Interculturalidade Crítica, que para Walsh (2009a) é uma meta a ser atingida, é uma prática cultural a ser buscada por aqueles que desejam a transformação da sociedade contemporânea brasileira,⁸³ que teve como gênese a colonização europeia e que perdura a subjugação e dominação até o presente, via colonialidade do poder nos diversos campos da sociedade, inclusive no campo do saber, via educação institucional.

A interculturalidade para Walsh (2009a) pode ser entendida:

⁸³ Nessa mesma direção, o professor Gutierrez (2015, p. 50) aduz que “para tratar de interculturalidade, entendemos que essa perspectiva enfoca o desenvolvimento da transformação social que assume um caráter ético e político para a construção de uma democracia com justiça social.” O que coaduna com a proposta dessa pesquisa.





- Como estratégia, ação e processo contínuo de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade;
- Projeto político, social, ético e epistêmico a ser compreendido e construído na busca de se posicionar frente as propostas epistêmicas existentes;
- Tem a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009a, p. 4).

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

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

[...] a educação em Direitos Humanos deve 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. (BRASIL, 2007, p. 32, grifo nosso).

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

A educação brasileira dentro do prisma da legalidade possui normas que regulam a aplicação dos planos educacionais à prática escolar. Dessa forma, se verifica que as Diretrizes de Base da Educação Nacional possibilitam aproximação com as perspectivas decoloniais,





intercultural e as dos Direitos Humanos, com base em parte do texto das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

[...] Direitos Humanos e educação em Direitos Humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em Direitos Humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz. (BRASIL, 2012a, p. 530).

A pedagogia praticada na educação intercultural indígena e quilombola, em algumas escolas no Brasil é a opção clara e oportuna para que sejam alcançadas metas e desafios previstos nos planos e diretrizes educacionais, inclusive, diversas questões, práticas e objetivos se correlacionam, por exemplo as diversidades humanas (culturais e sociais), e compartilham-se objetivos comuns, tais como, inclusão, acessibilidade, direitos fundamentais básicos, cidadania, entre outros. Como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:⁸⁴

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

⁸⁴ Documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação/MEC para sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional (BRASIL, 2013, p. 7).





Insta também discutir sumariamente,⁸⁵ alguns temas singulares que se correlacionam a educação intercultural e a educação em e para Direitos Humanos, que são abordados pela pedagogia intercultural crítica, intentando se posicionar pela ótica decolonial.

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

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

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

[...] tentar equacionar e decifrar essa difícil gramática da convivência entre os diferentes, respeitando suas particularidades sem perder a perspectiva da igualdade no sentido de salvaguarda da dignidade humana. Ou seja, a igualdade de ser diferente, sem, contudo, perder a garantia de ser tratado de maneira respeitosa e digna. (FREITAS, 2012, p. 83).

⁸⁵ Os temas ligados a interculturalidade são de tamanha complexidade, que se for discutir conforme se faz necessário para plena compreensão, serão produzidos materiais para uma enciclopédia.





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

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

A colonialidade do poder no campo do saber é reproduzida diariamente dentro do espaço escolar,⁸⁶ por aqueles que deveriam demonstrar através do ato de ensinar, manifestações de compreensão, empatia e solidariedade, buscando ainda, identificar dentre os/as educandos/as às diferenças e as diversidades humanas, para posteriormente valorizar a pluralidade que constitui a comunidade que a escola se situa. E ainda, quando verifica problemas como diferenças incapacitantes, que se exteriorizam como deficiências cognitivas, incapacidades de socialização e/ou reprodutoras de violências, busca equacioná-las junto a equipe pedagógica e direção.

A proposta da pedagogia intercultural crítica é diante da diversidade cultural apresentada para cada instituição de ensino, realizar a identificação cultural através do reconhecimento individual

⁸⁶ A professora Fátima relata em suas experiências em âmbito escolar como educadora e lembra expressões reprodutoras de violências, tais como: “se você não estudar, vai ser lixeiro igual a seu pai!”; “de que adianta estudar, tem cara de favelada mesmo!”; “esse aí desde pequeno, já tem cara de traficante!” (FREITAS, 2012, p. 85).





de todos os que compõe a comunidade escolar. Nesse intento, “é importante proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que se vive e da sociedade brasileira.” (CANDAU, 2013, p. 25-26).

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

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

Nessa mesma direção,

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
[...] zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais. (BRASIL, 2013, p. 428).

Dentro dessa questão da diversidade, ainda comporta traçar algumas notas sobre a diversidade ambiental. Para os povos





indígenas e quilombolas e suas visões cosmológicas, o ambiente é um todo indivisível, de forma que está ligado diretamente às questões de vida, liberdade e dignidade humana. Para o povo quilombola, o território é ponto crucial em suas discussões e debates, pois está ligado diretamente à arte, a cultura, a história, a memória e saberes que constituem os conhecimentos transmitidos pela ancestralidade. Mesmo que, as comunidades quilombolas do presente não sejam unicamente rurais ou totalmente isoladas⁸⁷, pois há diversas que estão inseridas em meio centros urbanos devido ao crescimento das cidades, elas continuam sendo “localizadas como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos” (BRASIL, 2013, p. 430). Embora diante de um movimento secular “civilizatório”, os povos pertencentes as “terras de preto” resistem mantendo suas culturas e tradições expressadas em suas manifestações e *modus* de vida, ligados diretamente ao uso da terra, o plantio, a colheita, o uso do terreiro para festas e da manutenção da religiosidade.

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

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por

⁸⁷ Como exemplo podem ser citados os territórios: Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA; Quilombo Campinho da Independência, RJ; Comunidade Quilombola do Rocio – Palmas, PR.





raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2013, p. 379).

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

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

No trabalho “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, Candau (2008, p. 50) expõe essa demanda intercultural, observe:

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva





prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 50).

O reconhecimento de que é branco,⁸⁸ que está sempre numa posição de privilégio e que pelo simples fato da cor da pele o beneficiar é uma reflexão necessária quando fala-se de interculturalidade. Essa autoidentificação e o reconhecimento de supervalorização em face da cor possibilita um movimento para a alteridade, de quebra de preconceitos e discriminações, ensejando sensibilização pela causa do outro, empatia e humanização das relações intersubjetivas. Ainda Candau (CANDAU, 2008) observa que interculturalidade crítica,

Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. (CANDAU, 2008, p. 51).

A diversidade cultural e principalmente a racialização estão presentes nas demais questões a serem abordadas pela interculturalidade crítica no âmbito educacional pois, ou essas questões são oriundas da racialização ou são potencializadas por ela. Exemplo disso são as causas sociais-econômicas, a maior parte da população pobre é preta e parda, população que também engrossa o número dos não-alfabetizados ou com baixo nível de escolaridade;⁸⁹ ser mulher no Brasil não é tarefa fácil, porém, piora a situação se for

⁸⁸ Ver outras informações sobre o tema em Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Ângela Davis e Eldridge Claever.

⁸⁹ Preconceito e discriminação também são fatores de exclusão - Em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. Enquanto 85,4% dos adolescentes de 15 a 17 anos brancos estavam matriculados, apenas 81,8% dos negros tinham esse direito garantido. Em termos absolutos, o número é ainda mais impressionante. Eram 653,1 mil brancos fora da escola, contra 1 milhão de negros na mesma situação (FORA DA ESCOLA NÃO PODE, 2018).





negra ou indígena e/ou não-cristianizada e/ou nordestina, a mesma situação, pode se incluso os grupos LGBTQT e os/as idosos/as acima de 60 anos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017).

A educação em e para o Direitos Humanos numa perspectiva intercultural crítica, pela dialética e a práxis social, precisa esclarecer, discutir e desmitificar, desde a primeira infância, no ensino fundamental até a formação acadêmica as questões de diversidade cultural e ambiental, cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão; a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional (envelhecimento), de gênero, de orientação sexual, de opção política,⁹⁰ de nacionalidade e naturalidade (xenofobia), dentre outras) e a qualidade da educação.

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

Dentre as características da educação e pedagogia intercultural indígena, quilombola e da educação em Direitos Humanos, extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que são pertinentes para aplicação da pedagogia intercultural crítica, pode-se apontar:

- a) Educação Intercultural Indígena: bilinguismo e multilinguismo e conhecimentos tradicionais; práticas socioculturais e econômicas específicas para cada grupo étnico; formas

⁹⁰ Existe um movimento no Brasil, desde de 2004, denominado "Escola sem Partido" que tem como objetivo se opor a educação que gere consciência crítica. Ter consciência crítica não quer dizer ter um partido. Como já se verificou neste trabalho, a prática educacional na sua essência é por si só uma prática social e política.





de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem; dimensão territorial dividida por características etnoeducacionais; o educador necessita de conhecimentos e saberes específicos, formação em licenciaturas interculturais indígenas; colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, músicos em instrumentos indígenas, contadores de histórias ancestrais e míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, conselheiros e outras; Compreensão e desenvolvimento à filosofia do bem viver dos povos indígenas; educação escolar diferenciada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas;

- b) Educação intercultural quilombola: territórios rurais e urbanos (terras de preto; terras de crioulo; terreiro e outros); práticas socioculturais, políticas e econômicas tradicionais quilombolas; processos próprios de ensino-aprendizagem; formas de produção e de conhecimento tecnológico herança da sabedoria ancestral; organização e gestão das escolas quilombolas com a participação da comunidade e suas lideranças (anciãos/ãs e as matriarcas); respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; compreensão de que a comunidade quilombola é parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, necessária, para compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras;
- c) Educação em Direitos Humanos: conhecer a formação histórica Direitos Humanos pelas diversas perspectivas existentes, relacionando aos contextos internacional, nacional e local (buscar analisar os pontos de vistas do oprimido e do opressor); desenvolver valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos





Humanos em todos os espaços da sociedade; construir consciência cidadã plena capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; buscar metodologias de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecer práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações; divulgar dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; educar para o respeito aos anciãos e anciãs; educar para boa relação étnico-raciais; educar para o respeito ao meio ambiente; valorizar a atividade rural sustentável; educar para o respeito a diversidade de identidade de gênero; orientar sexualmente para evitar abusos sexuais, doenças sexualmente transmissíveis (DST), gravidez indesejada; educar para implementação e manutenção da acessibilidade das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais e culturais (instituição de ensino, espaços culturais, trabalho e outros); e educar para socializar os jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2013).

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





3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação básica é onde “nasce a cidadania”. Nessa fase o educador/professor constrói com os alunos um ideário cidadão. O ensino e a aprendizagem precisam garantir que cada educando/a seja conhecedor e praticante de seus direitos e deveres, respeitando e exigindo e que compreenda que todos as pessoas são seres humanos e que devem ser tratados com dignidade. Esse tratamento começa pela escola, pelo núcleo familiar/parental, pela comunidade onde vive e assim por diante. No tocante a escola, na medida em que as crianças se reconhecem como cidadãos pleno, passam a recusar práticas violentas, físicas ou simbólicas, os tratamentos em forma de autoritarismo e começam a participar das atividades escolares através do diálogo, questionando e opinando nas diversas tarefas, participando efetivamente da construção do conhecimento amplo e emancipador.

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

A EDH deve ser colocada como parâmetro ético e político que orienta as práticas no campo da educação básica, tais como as relações de gestão, as relações cotidianas da escola, dentre outras. Para isso, há a necessidade de transversalizar os conteúdos sobre Direitos Humanos nas relações interpessoais, a relação escola





e sociedade, e também, no currículo de modo geral para ter caráter transdisciplinar.

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

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

Para se alcançar a prática cultural dos Direitos Humanos pela sociedade como um todo, salienta-se trabalhar na articulação entre instituições e agências de controles sociais (núcleos e células familiares, instituições religiosas e culturais, sindicatos, sociedades e associações) pertencentes à comunidade onde a escola está imbricada, para sensibilizá-los adquirindo apoio destes, os quais serão





fortes aliados na construção da prática cultural. Nesse contexto, ao final da apresentação do PNEDH encontra-se:

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

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

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

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





o reconhecimento identitário, a valorização e empoderamento da cultura pelos povos originários e ancestrais, até por uma questão de respeito à dignidade humana. Caso contrário, estará perpetuando a colonialidade do poder no campo do saber.

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

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





comportamentos apresenta consequências reforçadoras ou evitando consequências aversivas, porém estimuladoras, o efeito ou resultado em longo prazo desse conjunto de comportamentos operantes podem ser a melhora na qualidade da educação brasileira e a formação de uma sociedade mais justa e proba.

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

A escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensina não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser respondidas no ato de educar: Quem educa? Por que educa? De onde ensina (entregares)? O que ensina? Como ensina? Para que ensina?

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

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





em sala de aula, por cada educador/a. Como pode se observa no excerto abaixo:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos fez a previsão dos seguintes princípios para educação básica coadunado diretamente com pedagogia decolonial:⁹¹ 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,⁹² religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32).

O PNEDH orientado por pedagogias, intercultural crítica e demais, sob o viés decolonialista é a metodologia para se alcançar um processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica exercida pela dialética, que com criatividade, desencadeia o debate de ideias, visando o reconhecimento, o respeito, a promoção e a valorização da diversidade. Todavia, o próprio PNEDH alerta: "Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em Direitos Humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar." (BRASIL, 2007, p. 31).

⁹¹ Segundo Walsh (2013, p. 19), as pedagogias decoloniais podem ser concebidas como metodologias implementadas em contextos de luta, marginalização, resistência, como práticas insurgentes contrapondo a colonialidade, tomando possível liberdades de ser, estar, pensar, saber, sentir e viver-com.

⁹² Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela, mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos. (WENCZENOVICZ, 2016, p. 105).





No Brasil existe uma proposta educacional denominada Educação Quilombola que possui um viés decolonial, que está sendo colocada em prática em algumas comunidades quilombolas⁹³, como a de João Surá no Estado do Paraná e Conceição das Crioulas em Pernambuco. Dentre algumas limitações, devida a dependência do Estado e a morosidade do poder executivo, a pesquisadora Georgina Nunes explica colabora,

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

Como se pode verificar no exemplo retromencionado existem modelos educacionais como o da educação quilombola que é a expressão do ensino e aprendizagem em e para os Direitos Humanos e, é uma possibilidade de humanização das relações no âmbito educacional, com base nas práticas decolonizadoras. Não se trata de uma aventura pedagógica, pois há previsão de lei que ampara tais práticas de ensino, conforme a Resolução n. 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola;⁹⁴

⁹³ A classificação decolonial denominada a Educação Quilombola se dá a partir do entendimento que o quilombo por si só é um movimento contra-hegemônico desde a colonização propriamente dita. Como aduz Nunes, "os quilombos devem ser identificados, preponderantemente, como lugares da diversidade étnico-cultural que antes e pós-abolição sempre acolheu e contou com diferentes grupos para compor o que se chama de resistência quilombola." (NUNES, 2016, p. 122).

⁹⁴ Art. 2º, § 1º, inciso I e alíneas, "A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade." (BRASIL, 2012b).





a Resolução n. 8/2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ambas do MEC;⁹⁵ e o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos faz uma extensa previsão de orientações e metas que visam práticas educacionais libertadoras para quebrar paradigmas e ampliar o discurso reducionista da educação "universal" e homogênea. Possibilitando o diálogo entre a escola e a comunidade com intuito de transpor a fronteira do campo do saber meramente acadêmico e científico, e valorizando a ecologia dos saberes produzido nas comunidades a que a escola se destina, isto é, fazendo com que as escolas deixem de ser um espaço distante e se transforme em mais um ambiente integrador da comunidade e do saber heterogêneo.

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

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

⁹⁵ "Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental." (BRASIL, 2012a, grifo nosso).





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

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

A libertação (autonomia), a autodeterminação pela EDH, o educador precisa ter como meta, proporcionar ao educando a aquisição da capacidade e o direito de agir conforme sua própria vontade, não prejudicando a ninguém, não dependendo diretamente de ninguém, de estar livre para ter "ideias e ideais", de respeitar e ter seus Direitos Fundamentais respeitados (liberdade ativa e passiva ou positiva e negativa), para se alcançar o Paradigma da Paz.⁹⁶

⁹⁶ "[...] a categoria compreendendo o paradigma da paz reúne um marco de relevância fundamental, ao concentrar-se em torno de desenhos de valores e reflexões pacifistas. [...] A concepção do paradigma da paz se amplia em sua visão holística universal, para abarcar os diferentes fenômenos da realidade contemporânea e atingir a sabedoria e a metodologia da pacificação, o exercício da tolerância e do humanismo, objetivando a cultura do estado da paz interior e suas habilidades para desenvolvê-la e assim poder irradiá-la. Nesse sentido, necessários se fazem projetos que elaborem a unidade de seu conhecimento pacifista, buscando a construção de caminhos direcionados à formação de uma consciência pacificadora, afim de evitar o domínio e submissão à ditadura da razão e fragmentação, com a finalidade de estabelecer e manter a paz no mundo." (OLIVEIRA, 2018, p. 8).





3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO ACADÊMICO

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

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

O que fica expresso no plano é que não há como conceber a formação do educando por profissionais que não conhecem, não entendem, não compreendem ou pior, que não acreditam nos objetivos que devem ser alcançados, nesse mesmo entendimento Freire (2004) se posiciona dizendo que:





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

No estudo intitulado "Educação em Direitos Humanos e formação de educadores" as professoras Candau e Sacavino (2013, p. 63) asseveram:

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

Tanto na formação do educando quanto na do educador é importante prevalecer a mesma metodologia e principalmente a mesma pedagogia, que neste caso segue uma construção lógica da totalidade histórico-social, que no caso do Brasil é a interculturalidade, expressada em situações reais da vida em sociedade, sendo desenvolvida pela práxis social, e assim, formando tanto professores como alunos seres mais críticos e conscientes da sua função na sociedade a qual está inserido. No mesmo diapasão, afirma Candau (2013, p. 63):

As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-





crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade.

Nesse sentido, algumas Instituições de Ensino Superior no Brasil são pioneiras na formação inicial acadêmica no que se refere aos cursos de graduação em licenciaturas e pedagogias interculturais indígenas,⁹⁷ já no que tange a interculturalidade afro-brasileira, percebe-se um acanhado número de instituições que disponibiliza a especialização *lato sensu*, pós-graduação em história e cultura afro-brasileira. Contudo, no que tange ao Direitos Humanos, a formação da graduação é conforme o item 4 do relatório das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos,⁹⁸ pode ocorrer de forma interdisciplinar e é o que ocorre, de forma muito incipiente.

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

- Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;⁹⁹
- Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e

⁹⁷ UFGD/MS – Universidade Federal da Grande Dourados – Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, é um curso voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – destinada aos Povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

⁹⁸ Publicado no DOU de 30/5/2012, seção 1, p.33. Verno Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2018.

⁹⁹ A transversalidade e a transdisciplinaridade se não ocorrer, antecipadamente, a sensibilidade e a preparação nos temas relativos aos Direitos Humanos, pode ensejar em desconexão, desentendimento, ou ainda, preconceitos e reprodução de violências simbólicas.





adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012).

A não previsibilidade de uma disciplina específica em determinados cursos de nível superior conforme se verifica no excerto acima da Diretriz do MEC, pode contribuir para não efetividade da norma em relação aos cursos de graduação, pois como foi discorrido anteriormente, há uma grande disputa no campo do currículo, principalmente, no âmbito acadêmico.¹⁰⁰ Em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, o tema é mais usual, inclusive, com linhas de pesquisas voltadas diretamente para os Direitos Humanos em diferentes perspectivas.¹⁰¹ A título de exemplo, pode citar o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da Universidade Federal da Paraíba (2018):

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

¹⁰⁰ Na introdução do capítulo III, deste trabalho, as autoras Vale (2011) e Vorraber (2002) dialogam nesse sentido.

¹⁰¹ Consta na grade curricular dos Cursos de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS e Universidade do Oeste do Paraná a disciplina denominada Direitos Humanos e Educação: perspectivas decoloniais. Também há registro de disciplina ministrada na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS Campus de Erechim no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH).





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

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

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





humanidade, após a grave crise que a sociedade está vivendo nesse momento histórico.

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

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

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

Quando se expressa, o acesso à educação de ensino superior conforme a capacidade de cada um, o que se objetiva é que o Estado pratique a verdadeira igualdade. Se verificar que, em face das discriminações e marginalização, de determinados grupos da sociedade, tais como, negros, indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, visuais, auditivos e portadores de incapacidades





cognitivas, não possuem acesso à educação básica regular e ao ambiente escolar preparado intelectualmente e/ou adaptado as diversas demandas existentes. Estes são prejudicados, diretamente, no acesso ao ensino superior.

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

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso – Faculdade Indígena Intercultural – A Faculdade Indígena Intercultural tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO, 2018).

UNILAB – Universidade de Integração Internacional Lusofonia Afro-brasileira – Acesso a pós-graduação *stricto sensu* destinada aos povos indígenas e quilombolas – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Existem 2 (duas) Linhas de Pesquisa – linha 1: Educação, Política e Linguagens; e linha 2: Trabalho, Desenvolvimento e Migrações. (UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, 2018).

Como se pode observar nas citações anteriores, existe um espaços de ensino superior visando possibilitar acesso aos historicamente vulnerabilizados, todavia, é necessária, também, a manutenção dos mesmos no ensino superior até que se formem. Dessa forma, tanto o processo seletivo de ingresso deve ser diferenciado, quanto o processo de ensino e aprendizagem no discorrer da formação, ou seja, acesso e permanência são essenciais. A título de exemplo pode-se citar o Curso Superior de Licenciatura Intercultural Indígena da Unochapecó (2018):





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

Dentro dessa mesma ideia de adequar meios de acesso, manutenção e formação educacional, estão os portadores de necessidades especiais (PNE) ou as pessoas com deficiência,¹⁰² precisam ser tratados de forma diferenciada, por uma questão de isonomia, tanto no processo de ingresso aos cursos de nível superior, quanto na sua permanência no ambiente acadêmico. Exemplo clássico estão nas Universidades públicas, que proporcionam, de

¹⁰² A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1º dispõe: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas." Nesta toada, a Lei Federal n. 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º: "Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (PARANÁ, 2018).





forma insipiente, a acessibilidade nos vestibulares e nos exames para acesso ao ensino superior, contudo, a oferta de materiais adaptados e adequados é extremamente escasso, como exemplo, pode citar os áudios dos conteúdos de todas as disciplinas ministradas nos cursos acadêmicos, destinados aos deficientes visuais.

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

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

Nessa linha de raciocínio, na busca a inclusão e acesso a formação em e para os Direitos Humanos, os professores e demais profissionais que trabalham nas IES precisam de formação adequada, tal como conhecimento de LIBRAS (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005) que é a segunda língua oficial do Brasil, sendo ainda, que a previsão legal é que nas IES devem possuir interpretes de LIBRAS nas turmas onde existir deficientes auditivos, caso não haja, professores com tal formação.

Creiarepromoverprogramasbásicoseconteúdoscurriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da





interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). (BRASIL, 2007, p. 50).

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





CAPÍTULO IV

CIDADANIA E PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS

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

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

Essa construção de um novo caminho para outra trajetória histórica, não se pode realizar a partir do marco zero e, sim da necessidade de buscar uma epistemologia que não seja a reprodução do eurocentrismo e da colonialidade do poder. Assim sendo, é premente realizar uma busca interna, um olhar para dentro, de forma





crítica, valorizando o que cada *locus* possui de essencial em termos culturais, entretanto, sem desvalorizar os saberes adquiridos.

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

O "saber empírico" está formado pelas práticas da gente comum, segundo conhecimentos transmitidos através de costumes e tradições. Há séculos, a "ciência popular" compreendia a maior parte do que uma pessoa sabia. Ademais, o "saber empírico" era a ciência dos não especialistas, de aficionados ilustrados. Era um conhecimento simplificado, lúcido e apodíctico. Em vez de provas, contava com imagens vivas para construir uma estrutura especial que surgia de uma seleção emotiva do conhecimento popular em diversos campos. (WALSH, 2017, p. 96).

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

Desde logo, foi com a invasão colonial-imperial destas terras de Abya Yala – que foram renomadas "América" pelos invasores como ato político, epistêmico, colonial – que este envolvimento começou a tomar forma e sentido. Se podia observar claramente nas estratégias, práticas e metodologias – as pedagogias - de luta, rebeldia, evasão escrava, insurgência, organização e ação que os povos originários primeiros, e logo os africanos e as africanas





sequestrados/as, empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo – decolonialmente – a pesar do poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25).

De forma perspicaz esses povos sentiram a necessidade de adaptarem suas manifestações culturais e religiosas, como meio de negociação para sobreviverem, gerando assim o sincretismo religioso, cultural e por que não, científico,¹⁰³ ou seja, o embricamento entre o “senso comum” dos povos originários, da diáspora africana e o saber dito “racional”, científico dos invasores europeus, que se pode classificar como Ecologia dos Saberes existente em cada *locus* de enunciação.

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

O Nordeste é uma região emblemática para que se entendam hoje os meandros do que foi o processo colonizador enfrentado pelos povos indígenas. Por estar localizada ao longo do litoral brasileiro, a região foi alvo primeiro da ocupação colonial pelos portugueses. Essa ocupação violenta resultou em profundas perdas territoriais e na submissão, por absoluta necessidade de sobrevivência, aos poderes econômicos coloniais, marca dos diversos povos da região, como os Xucuru, os Fulniô, os Cariri-Xocó, os Tuxá, os Aticum, os Tapeba, os Potiguara, entre outros. As línguas nativas foram substituídas pelo português e o modo de vida desses povos pouco se distingue dos camponeses não-índios. As áreas que ocupam dificilmente possibilitam uma vida autônoma de produção e reprodução de suas culturas, tradições e valores para as quais necessitariam de um resgate e de uma reorganização social. (LUCIANO, 2006, p. 42).

¹⁰³ Nas atividades realizadas na vida cotidiana dos povos ancestrais não se pode negar que muitas realizações foram materializadas a partir da ideiação e, conseqüentemente, na fase de execução, na prática, muitos experimentos com erros e acertos foram empreendidos, podendo ao final, observar um método ou uma metodologia, ou seja, ciência.





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

[...] foram formadas sociedades coloniais em que predominou o trabalho compulsório, com indígenas e principalmente africanos. De diversos lugares, chegaram – através do tráfico atlântico – milhões de homens e mulheres, muito já escravizados na própria África. Eram provenientes tanto de microssociedades com chefias descentralizadas da Alta Guiné e da Senegalândia como de impérios e reinos do Daomé, Oyo, Ndongo, Ketu, Matamba e outros; ou de cidades como Uidá e Luanda, nas áreas ocidentais e centrais africanas, entre savanas e florestas.

De origens múltiplas, todos eles foram transformados – na visão dos europeus – em *africanos*, como se houvesse homogeneidade para inúmeros povos, línguas, culturas e religiões [...]

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

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

Diante desse contexto, urge uma educação insurgente, transformadora, revolucionária, para instigar a sociedade a se





reordenar em face as suas identidades e não por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para isso, necessário é educar proporcionando a construção do conhecimento decolonizado, o que possibilita aquinhoar-se de poderes, de autoestima, a partir da valorização identitária, orientada por pedagogias decoloniais, onde o/a educando/a orientado/a pelo/a professor/a, construa seu conhecimento pela dialética e práxis social dos seus direitos e deveres, respeitando o direito alheio e fazendo respeitar seus direitos, transformando-se num verdadeiro cidadão sem estigmas e preconceitos, praticante da cidadania ativa.

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

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

A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionista que não valoriza a explicitação da riqueza das diferenças culturais. [...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. [...]. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. [...] Afirma que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são "puras". [...]





A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações [...] estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 22-23).

Candau (2013, p. 23) também defende ainda que, a perspectiva intercultural visa promover educação para admissão do outro, possibilita empatia, promove o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Que a educação nessa perspectiva realiza a intermediação cultural, enfrenta os conflitos oriundos da assimetria de poder entre os diferentes grupos e possibilita a construção de uma proposta pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

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

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS (FORMAÇÃO COMPLEMENTAR E CONTINUADA)

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





comparativo e dialético. Esse movimento visa o questionamento, a afirmação ou a negação do *status quo* da sociedade a qual os(as) educandos(as) estão imersos(as).

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

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

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

Governos de todo o leste da Europa Oriental e da Ásia Central continuaram a respaldar a repressão e a discriminação, promovendo e recorrendo a uma interpretação discriminatória dos chamados "valores tradicionais". Valores que consistiam em interpretações xenófobas, misóginas e homofóbicas dos valores culturais. No Tajiquistão, esse discurso e sua aplicação foram utilizados para punir a população LGBTI por comportamento "amoral", e para impor "normas" para o código de vestimenta, a língua e a religião, voltadas, principalmente, contra mulheres e minorias religiosas, inclusive por meio de novas leis. No Cazaquistão e na Rússia, verificou-se um número crescente de processos penais e outras formas de perseguição de minorias religiosas, por razões arbitrárias e com base na legislação de "combate ao extremismo". Essa interpretação dos "valores tradicionais" atingiu uma dimensão sinistra com a tortura secreta e o assassinato de homens gays na Tchetchênia por parte de autoridades. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 54-55).





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

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

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

Ao levar essas reportagens para dentro da sala aula, para realização do movimento comparativo e dialético, os (as) educandos (as) têm a possibilidade verificar, relacionar, questionar e de se posicionar sobre tal fato ou situação, ou seja, é criada a possibilidade de afirmar ou negar a situação factual apresentada, e dessa forma, buscar a manutenção ou a mudança da realidade existente, a qual está inserida.

Nesse intento, esta seção da pesquisa traz diversos elementos referencias teóricos-metodológicos para que se possam refletir sobre o que e como se pretende com o ensino e aprendizagem em Direitos





Humanos. Todavia, não se deseja direcionar a prática educacional, mas, anseia-se ser mais uma ferramenta incentivadora da *práxis* social no âmbito escolar, ou mesmo, para a educação não formal ou extraescolar. Pretende-se assim, contribuir como proposta didática para as disciplinas inerentes as áreas das ciências humanas e sociais, desde as séries iniciais do ensino fundamental, médio ou superior, este último, como aporte para os cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogia) e/ou de formação continuada.

Para exemplificar o que se pretende em termos de ensino e aprendizagem, segue abaixo um planejamento de aula disponibilizado pela *Defensoría del Pueblo del Ecuador (DPE)*,¹⁰⁴ através de um manual de implementação de educação em Direitos Humanos, intitulado “Viva meus direitos!”¹⁰⁵ (ECUADOR, 2016).

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

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

Atividades:

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

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

a.3) *Por que migram as pessoas?* – [...] - reconhecer a importância das capacidades diversas e do direito de

¹⁰⁴ A Defensoría do Povo é uma Instituição Nacional de Direitos Humanos no Equador e sua função, por ordem Constitucional, é a proteção, tutela e defesa dos direitos de todas e todos os habitantes do Equador e dos equatorianos fora do país, como Instituição Nacional alinhada aos Princípios do país, tem também a promoção dos direitos como fundamental atribuição (ECUADOR, 2016).

¹⁰⁵ ¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras. Disponível em <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>. Acesso em: 23 mar.18.





mobilidade humana, como parte integrante do enfoque dos Direitos Humanos;

a.4) *Ponte em meu lugar* – dinâmica de grupo que visa o reconhecimento das capacidades diversas e das incapacidades. Utilizar vídeos sensibilizadores. (ECUADOR, 2016, p. 114-122).

A prática de ensino e aprendizagem realizada no Equador é exemplificação que interculturalidade é consequência direta da miscigenação criada pelo processo colonizador e pelas diversas migrações. Neste contexto, destaca-se que todos os povos 'tem cultura', que esta é um processo histórico-social, rico em conhecimento, informações e tecnologias, com origem nas mais diversas atividades ligadas ao trabalho, à espiritualidade, às artes, à alimentação e outros, que de forma empírica tiveram seus métodos validados nas experiências da vida, e estas são a base de diversos conhecimentos científicos e tecnológicos do século XXI, como exemplo, no cultivo e plantio de determinadas culturas está relacionado diretamente à fase lunar ou às estações climáticas, assegurados em aprendizagens ancestrais. "O fundamento da ecologia dos saberes é que não há ignorância ou conhecimento universal; toda ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo conhecimento é um triunfo de uma ignorância em particular." (SANTOS, 2011a, p. 35-36).

Outro trabalho a ser citado é o realizado na Escola Estadual Marechal Rondon, situada na área da Tríplice Fronteira Internacional de Brasil, Colômbia e Peru, no município de Tabatinga/AM em que pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas.¹⁰⁶ A população que vive em área de fronteira tem a oportunidade de conviver com uma diversidade cultural de grande significado enquanto troca humana. Isso significa que crianças, jovens e adultos têm acesso a expressões artísticas, linguísticas, lúdicas, dentre outras diferentes do

¹⁰⁶ Para Candau (2006), pensar o ensino sob a ótica intercultural é pensar a respeito da diversidade e das identidades culturais de seus sujeitos. Uma ação educativa multicultural caminha em defesa de práticas pedagógicas que levem em conta a heterogeneidade e a diversidade cultural de seus alunos, trazendo as vozes dos sujeitos e suas identidades culturais para o centro do processo de ensino e aprendizagem.





seu cotidiano doméstico. É a oportunidade de se aprender a conviver com costumes e modos de ser e de pensar diferentes, haja vista cada sociedade ter sua forma singular de se expressar, e que a faz da forma e do modo que melhor haja identidade (SILVA, 2011).

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

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

Título da Proposta: PROJETO ALUNO(A) COLABORADOR(A)

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

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





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

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

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

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

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

Observações:

Importante que esse projeto seja planejado de forma que todos os alunos possam participar em todas as disciplinas e que todas essas possam ter um colaborador;

As regras de conduta devem ser combinadas previamente, para que o(a) aluno(a) possa ter uma orientação adequada, evitando possíveis desgastes futuros por parte dos(as) participantes. Essas regras,





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

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

1) Exemplos Interessantes (ação/reflexão)

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

2) Exemplo de atividade: Ação/Reflexão na Rua

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





Respostas possíveis num projeto:

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

Desenvolvimento da atividade: Quando os (as) alunos (as) estiverem indo para casa, irão fazer pequenos grupos e ao atravessarem a rua, na faixa de pedestres, eles (as) abrem cartazes agradecendo aos (as) motoristas, por terem parado para eles (as) passarem. É uma forma de gentileza, fazendo com que os (as) motoristas que param, sintam prazer de fazer esse tipo de conduta, estimulando a cidadania no trânsito, será estímulo para comportamentos adequados à prática cultural do bem viver na sociedade. É um retorno positivo para cidade que vem buscando ser educada no trânsito, é apoiando boas atitudes que faz com que as pessoas despertam para também comportamentos educados.

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

Uma das consequências imediatas é os(as) alunos(as) entender que o conhecimento também pode ser adquirido via prática social.¹⁰⁷ E as consequências mediatas, tornar alunos(as) participativos(as) e interessados(as) no apoio aos docentes, possibilitando uma relação mais humanizada entre os (as) alunos (as) e os diversos profissionais da escola.

¹⁰⁷ A aprendizagem é o conhecimento exteriorizado na prática, o ser humano demonstra que aprendeu quando o conhecimento realiza a mudança comportamental.





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

Justificativa do título: O título faz uma abordagem chamativa no “erro” de grafia, porém, tem a intenção de propor através do cinema (artes visuais) a construção de conhecimento sobre o SER humano. Este conhecimento não visa preparação para TER, mas o SER. Dessa forma, se torna um movimento contra-hegemônico ao capitalismo que prega a necessidade do TER.¹⁰⁸

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

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

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

¹⁰⁸ Nesse trabalho o sentido da palavra TER (em caixa alta) está ligado a educação para formação técnico-profissional para aquisição do capital de subsistência; já a palavra SER (em caixa alta), nesta proposta, expressa o sentido da educação voltada para formação humana na sua totalidade, isto é, proporcionar ao futuro cidadão a compreensão de que por trás de um profissional há um ser humano e todas as suas características.





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

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

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

Observações:

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





Encerramento do projeto: Ao final de determinado período poderá ser realizada mostra de cinema, onde será convidada a comunidade alvo das filmagens realizadas, proporcionando momento de confraternização e aprendizagem; Os (as) estudantes ganharão certificados referente ao projeto. Tornando marcante essa etapa na vida dos (as) alunos (as), da escola e da comunidade.

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

Título da Proposta: AS DIFERENÇAS E SUAS VIRTUDES

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

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

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

Desenvolvimento: Os(as) professores(as) e a pedagoga ou equipe pedagógica irão apresentar aos(as) alunos(as) os variados tipos ou espécies de uma determinada fruta, tal como, a tangerina, que entre outras espécies, as mais conhecidas são: ponkan, mexerica e bergamota, morgota. Ainda outro exemplo de fruta, a maçã possui muitas outras espécies, sendo as mais conhecidas: gala, argentina, verde e fuji. Vão fazer uma sessão de degustação com as crianças, destacando as diversas características e qualidades das frutas, iniciando pelas aparentes, numa sequência lógica, explicitando a cor, tamanho, forma e cheiro, após abrir ou cortar as frutas continuem explorando as mesmas características, pois algumas delas podem se





acentuar, exemplo do cheiro e da aparência da tangerina, ou mesmo, atenuar a diferença pela aparência interna das maçãs. Ao consumir as frutas é importante destacar os sabores e conseqüentemente, as preferências que passaram a ser evidenciadas por todos (as), neste momento, ressalta a importância de falar das qualidades nutritiva e culinária de cada tipo de fruta, tais quais, vitaminas e minerais que auxiliam à boa saúde; e na culinária, a variedades que são melhores para comer diretamente, fazer suco, confeccionar pratos, tortas, doces e outros. Após esses momentos, relacionar com as diversas etnias (tipos) de seres humanos, suas características externas, costumes, expressões culturais, suas origens, buscar evidenciar no próprio grupo as diferenças aparentes, porém ressaltar, que somos da mesma espécie ou raça humana, que nas qualidades e virtudes ora se assemelham, ora se diferenciam, mas todas essas diferenças são importantes na formação do todo. Destacar que o respeito e a valorização da diferença são segredos ou a chave para convivemos em paz e felizes, isto é, a prática cultural do Bem-Viver.

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

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

Observações:

- Antes de realizar a prática, é importante fazer uma entrevista com os responsáveis, pode ser via questionário/formulário,





sobre os hábitos alimentares dos educandos, para saber se há alguma restrição alimentar, evitando problemas decorrente do consumo dos alimentos.

- Não é obrigatório, mas é muito interessante o apoio do (a) Nutricionista.

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

Outras possibilidades de projetos na Educação Básica:

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

Com o intuito de propor essas práticas educacionais diferenciadas, foram inspiração e referências as seguintes obras: "Sou Criança: tenho direitos" (CANDAU et al., 2010); "**¡VIVO MIS DERECHOS!**" (Defensoria do Pública do Equador, 2016); e Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos - sugestões para o professor (MUSSI; CALARGE; GUTIERREZ, 2013). O que fornece embasamento prático, teórico e científico às propostas aqui realizadas.





4.2 MÍDIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A ABORDAGEM EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

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

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

No que tange a atividade docente nas últimas três o MEC tem sinalizado para as novas realidades:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, isto em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulóu,¹⁰⁹ na

¹⁰⁹ Diante da alegação de falta de preparação específica é que o Plano de Educação em Direitos Humanos prevê a formação complementar e a continuada, podendo





sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam. (BRASIL, 2013, p. 59).

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

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

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

Da citação acima, ainda se destaca a informação que as mídias são espaços políticos, é através dela que se forma a opinião pública,

ser por cursos de extensão ou pós-graduação. Ver: PNEDH nas linhas gerais de ação – formação e capacitação de profissionais, especificamente nos itens “a” e “b” (BRASIL, 2007, p. 29).





que podem ser utilizadas para conscientizar ou alienar consciências, depende de quem as controlam, e mais, com certeza é através das mídias que são produzidos estímulos que influenciam diretamente no comportamento humano, atribuindo valores, ensejando crenças e promovendo atitudes.

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

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

A partir do entendimento construído sobre as mídias, suas capacidades e possibilidades, atribui-se ainda mais importância a utilização dessa ferramenta na atividade educacional, para que sejam atingidas as metas da educação em e para os Direitos Humanos, previstas no PNEDH e a diretrizes nacionais para educação.

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

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Página da web organizada pela Universidade Federal da Paraíba que fornecer informações para desenvolvimento da cultura





e da educação em Direitos Humanos. Disponibiliza material como ebooks/livros em arquivo PDF, dessa forma possibilitando uma democratização do acesso aos conteúdos acadêmicos, de grande relevância dentro da educação e dos direitos humanos. Dentre outros destacam-se as seguintes publicações: “Direitos Humanos – Capacitação de Educadores – volumes 1 e 2”; “Educação em Direitos Humanos – Fundamentos Teórico-Metodológicos”; e “O ECA¹¹⁰ na escola – volumes 1 a 4”. O NCDH disponibiliza ainda, neste link específico http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page_id=9 a capacitação completa para educadores, através de vídeos, apresentações, propostas de atividades e dinâmicas, com temas que vão desde a diversidade étnica até diversidade de gênero, passando pela diversidade geracional entre outros temas ligados aos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

“UMA VISTA AO MUSEU AFRO BRASIL”

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

¹¹⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).





ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/visite/planeje-sua-visita/como-chegar-ao-museu>. Acesso em: 4 jan. 2019.

MUSEU AFRO-DIGITAL DA MEMÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Página da web organizada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) destinada a disponibilização e intercâmbios de materiais digitais que se referem ao povo Afro-Brasileiros, partindo do contexto baiano. Possui coleções históricas e contemporâneas sobre a história e cultura negra, exposições, livros e periódicos sobre a diversidade cultural e social inerente a população afrodescendente. Disponível em: <https://arquivoafro.ufba.br/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Página administrada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coloca à disposição material didático sobre a cultura, história, literatura e religião de matiz africana. Dentre outros materiais destacam-se as seguintes publicações: coleção Sempre Negro que são dois livros intitulados “Educação, Cultura e Literatura Afro-brasileira” e “Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa” e aos Cadernos Sempre Negro, outros dois livros intitulados “O Candomblé e o Lúdico” e “Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito dos Homens Pretos – práxis de africanidade”. Nesse site há também um acervo em homenagem ao professor Milton Santos (1926-2001), personalidade acadêmica e política que se destacou no Brasil e no mundo, pelos trabalhos científicos. Disponível em: <http://www.neab.uerj.br/>. Acesso em: 5 jan. 2019.





A COR DA CULTURA

É um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira. Disponibiliza um Kit com 6 (seis) livros digitais intitulados, “Modos de Ver; Modos de Sentir; Modos de Interagir; Modos de Fazer, Modos de Brincar; e Memória das Palavras”. Em uma das janelas do site chamada Programa, possui um link chamado “Livro Animados” que dá acesso a jogos, animações, papel de parede e vídeos infantis, todos preparados didaticamente numa pedagogia intercultural. Há ainda, uma página interativa com diversos vídeos, denominada “Heróis de todo Mundo”, que são de personalidades brasileira negras e mestiças, interpretados por atores. Dentre outros heróis foram interpretados: “Aleijadinho; Auta de Souza; Chiquinha Gonzada, Luiz Gama; Ana das Carrancas; João Candido; Juliano Moreira e outros”. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 5 jan. 2019.

HISTÓRIA E CULTURA GUARANI

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





escolares e acadêmicas. Disponível em: <http://historiaeculturaguarani.org/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Página na web que tem a proposta de proporcionar formação continuada para professores indígenas das etnias de dois Territórios Etnoeducacionais, Povos do Pantanal e Cone Sul. Tem o apoio pedagógico e técnico de três instituições de ensino superior (UFMS, UFGD, UEMS e UCDB). Há um vasto conteúdo, desde materiais didáticos, músicas, fotos, vídeos até teses de doutorado, principalmente ligados as etnias Terena e Kaiowá. Disponível em <https://www.saberesindigenasnaescola.org/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

NÚCLEOS DE IDENTIDADES DE GÊNERO E SUBJETIVIDADES

É um grupo acadêmico da Universidade Federal de Santa Catarina que desenvolve pesquisas sobre gênero, violências e sexualidades. Na sua página da web disponibiliza diversas pesquisas e materiais que possibilitam aos educadores se prepararem para os temas ligadas a diversidade de gênero e aos temas relacionados. Os materiais que se seguem, são amostras que estão à disposição no site: "Caminhos Feministas no Brasil: teorias e movimentos sociais"; "Sexualidades, juventude e representações docentes: Uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina"; Cadernos NIGS – "Parentesco e Parentalidades de Travestis em Florianópolis"; Ainda disponibilizam vídeos com questões polêmicas a serem pensadas e debatidas na educação, a exemplo pode se citar: "comportamento" feminino e a culpabilidade em relação ao estupro. Disponível em: <http://nigs.ufsc.br/>. Acesso em: 5 jan. 2019.





NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO – PAGU

É vinculado a Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) – possui trabalho interdisciplinar de estudo e pesquisa com teorias feministas e de gênero. Disponibiliza em seu sítio na internet diversas publicações que possibilita o conhecimento, a sensibilidade com a causa e a devida preparação para abordagem aos temas específicos a diversidade e a dignidade de gênero e sexual. Como exemplo do trabalho realizado pelo grupo pode se citar as seguintes publicações: “Cadernos Pagu” (on line, quadrimestral e interdisciplinar) e a “Coleção Encontros” que publica resultados de eventos nacionais e internacionais organizados pelo Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. Disponível em: <https://www.pagu.unicamp.br/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADE

É uma organização não governamental que desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. Possui parceria com o MEC e a Universidade Federal de São Carlos/SP num programa de Educação Infantil e disponibiliza em sua página da web diversos materiais didáticos e curso de formação de educadores/as. Dentre as mídias disponíveis se pode citar: Vídeos educativos – “Ilya e o fogo; Pajerama; I love my hair; e Ecos da liberdade”; O curso consiste de 14 (quatorze) vídeos com práticas educacionais que visam estimular através de exemplos práticos atividades voltadas para educação humanizada. Pode-se citar dois vídeos para exemplificar: “Educando crianças pequenas para diversidade” e “Quebrando Tabus: Gênero, Sexualidade e Raça na Escola”. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao>. Acesso em: 5 jan. 2019.





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

É uma proposta pedagógica interdisciplinar que visa apoiar a prática de ensino aos professores/as do ensino médio. São diversas propostas de atividades que abordam desde discriminação sobre identidade de gênero até as discriminações étnico-raciais. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/514-2.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

VIVA AS DIFERENÇAS

O Ministério Público Federal tem como uma das suas atribuições representar as minorias e grupos em estado de vulnerabilidade social, cultural e ambiental, dentre eles, indígenas, quilombolas, mulheres, idosos, pessoas com deficiências e o meio ambiente. O MPF atua de forma preventiva e repressiva, sendo assim, mantém um link denominado “turminha” que visa atuar de forma educativa, principalmente, para atingir aos estudantes da educação básica, ou seja, o futuro cidadão ativo. Está disponibilizado jogos interativos, multimídias (vídeos, cartilhas e animações) que abordam diversos temas ligados aos Direitos Fundamentais Humanos (individuais, coletivos e difusos). Disponível em: <http://www.turminha.mpf.mp.br/viva-a-diferenca>. Acesso em: 5 jan. 2019.

¡VIVO MIS DERECHOS!

É um manual de implementação para facilitadores e facilitadoras, disponibilizado pela Defensoria do Pública do Equador, que aborda os temas sobre a diversidade cultural e social existente no Equador (sociedade colonizada pelo europeu, formado por povos





originários indígenas e negros da diáspora africana) que é similar a do Brasil. As Questões inerentes ao Direitos Humanos, está desde a parte teórica até a propositura de atividades didáticas. Disponível em: <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

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

4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SUL DO BRASIL: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um movimento que tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 Essa declaração positivou diversos direitos que são as metas a serem alcançadas pelo PNEDH. No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pode-se obter que:

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

Nesse intento de implementar a cultura dos Direitos Humanos via educação, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de





1993, foi realizada a Declaração e o Programa de Ação de Viena, onde o Brasil é um dos signatários. Conforme descreve o Professor Amós Nascimento,

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

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

33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, [...] de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. [...] ênfatisa a importância de incorporar a questão dos Direitos Humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito da Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre Direitos Humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e Internacional [...]; e

79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver





plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, grifo nosso).

Os dois artigos citados anteriormente, extraídos da Declaração de 1993, dentre outros, são a base para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil, que começou a sua preparação em 2003,¹¹¹ depois de diversas reuniões visando o aprimoramento do plano e das metas a serem alcançadas foi concluído em 2006, por uma equipe de especialistas¹¹² sob a tutela do MEC na gestão do Ministro Fernando Haddad, sendo o PNEDH sancionado em 2007 pelo Presidente Lula da Silva.

Em 13 de Abril de 2015, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná aprovou o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH/PR). Ou seja, após 8 (oito) anos da aprovação do Plano Nacional o estado do Paraná aprova o seu. Esse lapso temporal, essa lacuna entre o que o governo federal busca para a educação nacional e o como é tratado pelos estados e municípios é que se verifica a situação da educação no Brasil, principalmente, quando essa educação é alvo de avaliações a nível federal ou internacional, tais como os índices do IDEB, ENEM, ENAD e Prova Brasil do sistema de Avaliação Educacional do Brasil (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). E pior, no que tange aos Direitos Humanos no âmbito educacional o que se tem reproduzido são as mais diversas violências, desde as simbólicas até as agressões físicas, conforme dados da Anistia Internacional (2017/2018).

¹¹¹ Primeiro ano do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

¹¹² Equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO (BRASIL, 2007, p. 12).





“Quando mais se falou em Direitos Humanos no interior da escola, menos a escola foi humanista, e quando menos se falou em Direitos Humanos, mais a escola esteve articulada com a construção de uma educação humanizada”, parafrazeando Saviani (2012) quando se referia a democracia na obra “Escola e Democracia”.

O que se pode perceber, no que se refere à aplicabilidade do PNEDH nos Estados da região sul, é uma resistência, que pode ser por motivos políticos e/ou partidários ou de historicidade frente ao processo de ocupação e povoamento, já que os Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul não possuem Planos Estaduais para Educação em Direitos Humanos, embora, possuam diversas ações institucionais voltadas a promoção ao respeito e valores ligados as diversidades culturais e sociais. Nas páginas da web, as secretarias estaduais de educação promovem cursos EAD e disponibilizam mídias (livros digitais, apresentações e vídeos) que versam sobre assuntos ligados diretamente aos Direitos Humanos.

Observe algumas ações disponibilizadas na internet pelos órgãos de educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente:

EDUCADORES SÃO ESTIMULADOS A AMPLIAR ATIVIDADES SOBRE DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS - Com o objetivo de contribuir para qualificação pedagógica dos educadores, debater assuntos relativos ao contexto social dos alunos e refletir sobre a importância do fortalecimento da execução de práticas que estimulem a criatividade, a democracia e a educação para os direitos humanos, a Secretaria Estadual de Educação promoveu, nesta quinta-feira (22), o Seminário “Escola, Democracia e Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos”. [...] A secretária-adjunta estadual de Educação, Iara Wortmann, destacou que para fazer o debate sobre Democracia e os Direitos Humanos, nas escolas, é necessário estar atento aos fundamentos da Constituição Federal de 1988. [...] “O evento buscou sensibilizar os profissionais que trabalham na EJA e incentivar que os temas relacionados à Democracia e Direitos Humanos sejam trabalhados em sala de aula” [...] ENTIDADES PARCEIRAS: Ordem dos Advogados do Brasil do Estado do Rio Grande do Sul (OAB-





RS), Coordenadoria Estadual da Diversidade Sexual da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos (SDSTJDH), Coordenadoria de Políticas Públicas de Diversidade Sexual e de Gênero da Prefeitura de Porto Alegre, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Grupo Mães pela Diversidade e Defensoria Pública. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Frente a informação acima, verifica-se que o órgão gestor da educação do Estado do Rio Grande do Sul está alinhado com a proposta da Educação em Direitos Humanos, entretanto, quando cita a referência legislativa sobre o assunto que é tão peculiar, não se refere à legislação que atinente ao tema, que é o PNEDH e as Diretrizes Nacionais, as quais possuem mais pertinência temática e orientaria os planejamentos e as ações escolares, visando uma maior eficiência na atividade educacional. Percebe-se ainda, que coadunando a ideia de construção participativa, diversos órgão externo a educação, mas com pertinência temática, participaram do evento.

Abaixo seguem duas atividades que demonstram a preocupação com a educação em e para os Direitos Humanos, por parte do gestor estadual sul-riograndense:

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RS – [...] A proposta pedagógica que norteia a construção de Regimentos Escolares e Planos de Estudos foi elaborada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação a partir das áreas do conhecimento, que são: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos.

PORTO ALEGRE GANHA PRIMEIRA TURMA DE COMUNIDADE INDÍGENA FORMADA NO ENSINO MÉDIO - Alunos da Escola Estadual Anhetengú são os primeiros de uma comunidade indígena de Porto Alegre a concluírem o Ensino Médio. A formatura ocorreu na sexta-feira e emocionou professores da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e membros da comunidade Guarani nas imediações da escola, no bairro Lomba do Pinheiro. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).





As citações anteriores mostram ações estatais que visam a implementação de disciplinas ligadas a educação em Direitos Humanos no currículo escolar e a diversidade etnicorracial, no caso específico, a educação intercultural indígena.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em sua página da web tem uma retórica que coaduna diretamente com a legislação nacional sobre a Educação em e para os Direitos Humanos e se alinha a uma teoria intercultural crítica, numa perspectiva decolonizadora, porém, não faz menção ao PNEDH e diretrizes nacionais pertinentes. Observe logo abaixo, no extrato retirado na internet da página da secretaria no link “DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS”.

Uma das marcas expressivas da diversidade cultural brasileira encontra-se no campo religioso, onde (con)vivem inúmeras crenças e tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e semita. Essa diversidade religiosa historicamente constituída por interações, imposições e hibridismos, constitui uma riqueza ímpar nas diversas culturas presentes em nosso país. Mas, ao mesmo tempo, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos, que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do outro e anulação das diferenças.

Um dos caminhos é buscar construir perspectivas e práticas pedagógicas e sociais que, de forma interdisciplinar e intercultural, tomem por princípio a alteridade, extirpando lógicas, epistemologias e valores que legitimam processos de exclusões, desigualdades e “genocídios culturais”, trazendo a novidade que se (re)vela nos valores ético-culturais da diversidade. (SANTA CATARINA, 2019).

O órgão gestor catarinense visando orientar o processo de ensino- aprendizagem nesse sentido disponibiliza mídias¹¹³ como livros

¹¹³ Para acessar as três obras, bem como os materiais da web conferência realizada com todos os diretores e 1 professores das ciências humanas de cada escola da rede estadual de ensino, basta clicar nos links <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-461> e <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/formacao-educacao-ambiental-e-diversidade-446>.





digitais,¹¹⁴ vídeos, fotos e apresentações, possibilitando também a formação continuada dos professores. Nesses materiais fica latente a preocupação com a diversidade religiosa e a diversidade intercultural indígena, que nesses temas de uma forma geral, existe no Estado de Santa Catarina um trabalho extenso e marcante, tanto na educação básica quanto na superior, sempre atrelados as questões de dignidade e liberdade, ou seja, aos Direitos Humanos.

Dos Estados da região sul, o Paraná é o único que possui o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos que é uma versão, do nacional, contextualizada às questões paranaense. O órgão gestor da educação do Estado do Paraná, pelo estudo realizado nessa pesquisa, possui atuação muito efetiva nas áreas afetas a educação em e para os Direitos Humanos. No tocante a diversidade étnico-racial é o estado da região sul que mais apresenta escola de educação básica que assiste à população quilombola e uma outras tantas escolas interculturais bilíngues indígenas. Conforme informação divulgada no site da secretaria de educação:

O Paraná tem duas escolas estaduais que funcionam dentro de comunidades quilombolas, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, na comunidade João Surá, em Adrianópolis, e a Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, na comunidade Adelaide Maria da Trindade Batista, em Palmas. Além disso, outras 43 escolas estaduais atendem alunos que moram em comunidades quilombolas. O Paraná tem 37 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Governo Federal, como remanescentes de quilombos. "O Paraná é referência em educação escolar quilombola. Outros estados estão começando a discutir esse assunto, e aqui já temos projetos pedagógicos específicos para as escolas quilombolas", disse Edimara Soares.¹¹⁵ (PARANÁ, 2019b).

¹¹⁴ Neste sentido, as obras *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*, volumes 1 e 2 (estudantes), e *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver* (educador) apresentam conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso.

¹¹⁵ É quilombola, professora da rede estadual de ensino Edimara Soares. Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Defendeu a tese "Educação Escolar





No que se refere à educação intercultural bilíngue indígena no Estado do Paraná, o mesmo possui 36 escolas localizadas em 18 áreas indígenas de 23 diferentes municípios. A população indígena no Estado, segundo o Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, são 26.559 indígenas e 11.934 habitando terras indígena (PARANÁ, 2019b). A população indígena é dividida em quatro povos Guarani; Xetá; Kaingang; e Xokleng. O órgão gestor paranaense visando preparação e a formação continuada dos/as educadores/as além de indicar obras para facilitar o entendimento sobre essa educação intercultural, oferece em seu site artigos, vídeos e outros materiais sobre a aprendizagem escolar entre os povos kaingangs; memórias, conhecimento e literatura guarani nhandewa; e sobre jogos e brincadeiras na aprendizagem da criança indígena (PARANÁ, 2019a).¹¹⁶

A Secretaria de Educação paranaense disponibiliza materiais didáticos voltados para os Direitos Humanos no site institucional, tais como o jogo da Declaração Universal de Direitos Humanos; vídeos sobre acessibilidade e história dos DH; e ofereceu no período de 17 de outubro a 30 de novembro de 2018, Curso sobre Educação e Direitos Humanos para educadores/as na modalidade EAD, com carga horária de 30 horas, dividido em 3 unidades panorama sócio-histórico dos Direitos Humanos no mundo; Direitos Humanos no Brasil e na América Latina: panorama sócio-histórico; e Fundamentos Teóricos da Educação em Direitos Humanos (PARANÁ, 2019a).¹¹⁷

Nos Estados da região sul do Brasil há possibilidades para implementação e ampliação da educação em e para Direitos

Quilombola: quando a diferença é indiferente" em 2012. Trabalha no Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação/PR na produção de materiais pedagógicos/metodológicos voltados para Ensino das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8176016559367424>.

¹¹⁶ Acesso a caderno temático, artigos, vídeos, sugestões de links, livros e filmes sobre a vida indígena. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=549>. Acesso em: 7 jan. 2019.

¹¹⁷ Curso ofertado pela SEE/PR na página da web. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1275>. Acesso em: 7 jan. 2019.







Humanos numa perspectiva intercultural crítica e decolonial, conforme já ocorrem nas diversas instituições de ensino, principalmente, as escolas públicas de educação básica, mais efetivamente no Paraná, e de forma incipiente, porém progressiva, nos outros dois Estados sulistas.

Já no ensino superior, há uma crescente no sentido de formação da cultura da educação em e para os temas ligados aos Direitos Humanos, inclusive em IES particulares, haja vista a disponibilização de cursos de licenciatura intercultural indígenas, especialização em relações étnico-raciais, núcleos de estudos em Direitos Humanos, de diversidades de gênero entre outros, e ainda, Universidade para alunos da terceira Idade que leva o idoso/idoso a interagir com a academia, de forma que haja uma quebra de preconceitos e discriminações através do relacionamento interpessoal, possibilitando ainda, as pessoas da terceira idade participar da construção do conhecimento coletivo.

Como já foi indicado, a progressão nas atividades humanas e sociais, como é o caso da educação e dos Direitos Humanos, não dão saltos, é um movimento contínuo e sinuoso, um devenir, um vir-a-ser (FREIRE, 2014). Que no caso da educação para os Direitos Humanos, não depende só da vontade política e estatal, mas de todos os envolvidos, os atores internos e externos da atividade educacional, voltados para mesma prática cultural.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente partiu-se de uma reflexão centrada no contexto escolar como espaço de reconhecimento e transformação dos atores e protagonistas do contexto educacional. Considerando a totalidade histórica-social, a realidade aparente a qual a sociedade está inserida, elencou-se os estudos sobre a situação dos Direitos Humanos e suas interfaces com a educação.

Diante da situação inicialmente constatada, nesse movimento entre o empírico e o científico, inerente as pesquisas do campo da Ciências Humanas e Sociais, necessário foi a abstração que se deu através da pesquisa investigativa documental, principalmente, porque a opção escolhida para entender a realidade social e alcançar a(s) resposta(s) via Educação e os Direitos Humanos, relacionando-os, foi a perspectiva decolonial. A reflexão seguiu num movimento de desconstrução e reconstrução de verdades universalistas, como a gênese e história dos Direitos Humanos e das intenções daqueles que são referências, quando se estuda as bases filosóficas das ciências sociais, em especial, as que tangem ao Direitos Humanos. Ou seja, pensar e reflexionar os Direitos Humanos na educação fora do contexto eurocentrado.

Dentro da lógica decolonial, é parâmetro para este estudo a Ecologia dos Saberes, e isso merece destaque, porque por essa proposta não se pretende negar qualquer um dos conhecimentos produzidos pela humanidade, muito pelo contrário, o que se pretende é resgatar e valorizar todos os saberes e culturas existentes ou que se perderam na história, por serem ignoradas ou extirpadas pelos genocídios e etnocídios, e conseqüente, epistemicídios praticados pelos colonizadores europeus.

Porém, não há como se emancipar de forma efetiva das epistemologias europeias, pois o método que orienta esta pesquisa pode ser classificado dentro das Teorias Críticas, cuja a fonte principal está no materialismo histórico-dialético. Muitos dos autores que





tiveram suas obras como referencial teórico para esta reflexão, e que questionam a colonialidade do poder no campo saber praticada pela Europa, tem suas bases epistemológicas afirmadas no materialismo histórico-dialético, nas metodologias diversificadas, nas “outras epistemes”. No rol de autores, pode-se citar: Aimé Césaire, Anibal Quijano, Arturo Escobar, Boaventura de Sousa, Catherine Walsh, Edgar do Lander, Enrique Dussel, Franz Fanon, Homi Bhabha, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, dentre outra e outros. Entretanto, todos buscaram, frente as evidências, superar a questão de que parte dos problemas do mundo estão relacionados as questões econômicas e políticas, bem como dos enfrentamentos sócio-culturais. Indo além, se posicionaram como uma resistência contra-hegemônica, como desobedientes epistemológicos, em face a colonialidade do poder no campo do saber e do ser, a partir de cada *locus* de enunciação a que pertencem ou se sensibilizando com a dor do outro.

Sendo assim, se percebe no movimento investigatório que a utilização de diversos conhecimentos, contudo, atribuindo maior grau de importância aos saberes produzidos em cada *locus* de enunciação, buscou se inserir nesse movimento de reconhecimento, ressignificação epistemológica. Pois bem, a partir do *locus* de enunciação a origem dos Direitos Humanos deixa de ser daqueles que os puseram por escritos nas Leis, Pactos, Tratados e Declarações, e passa a ser na voz de quem grita, chora, reclama, revolta-se e se insurge contra aqueles que praticaram e praticam as diversas violências físicas e simbólicas, através da incidência constante da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Outro destaque está no que tange a decolonização dos Direitos Humanos, ou seja, evidenciar a prática milenar da tradição oral, da cultura de oralidade dos povos ancestrais, seja das terras de *Abya Yala* (América pré-hispânica), de África ou de outros povos ancestrais. Pois era a forma principal, não única, de transmissão da cultura em geral, inclusive, as regras de convivência, os costumes, o direito consuetudinário.





Foi assim, que se observou que nas civilizações africanas e nos povos originários da América Latina, a cultura do bem-viver, da dignidade humana, da valorização humana, do respeito ao estrangeiro e ao diferente eram praticadas comumente, como disse Las Casas (2017), os indígenas eram 'muito mais civilizados que aqueles que se autointitulavam civilizadores e racionais'. Fato que ficou marcado, pelo tratamento que os povos originários dispensavam aos europeus quando de sua chegada às terras latino-americanas, e quando se puseram em contato com as civilizações africanas e conheceram suas ciências, as artes, a literatura, bem como, toda a cultura africana. Haja vista as civilizações norte-africana que àquele momento eram superiores, em diversos sentidos, a muitos países da Europa.

A sociedade brasileira é uma sociedade estampada na multiplicidade, heterogênea, uma mistura étnica que tem como ponto de partida a chegada do europeu, desde a primeira ação de ocupação europeia ao Brasil, a sociedade recebe a contribuição cultural europeia e da diáspora africana, que veio a somar com a cultura dos povos brasileiros originários. Após mais de três séculos de dominação portuguesa, mesmo depois da independência, o Brasil continuou recebendo imigrantes da Europa, Ásia e de África, todavia, não mais como colonizadores ou escravos, mas como fugitivos de regimes totalitários e refugiados de guerra, bem poucos, como imigrantes empreendedores, maioria como necessitados de paz, alimentação, moradia e trabalho, isto é, necessitados de dignidade humana. Mas, isso tudo tornou um país multiétnico, multicultural, de uma interculturalidade sem par, de uma riqueza de saberes incontáveis.

Devido à herança de cinco séculos de imposição do poder colonizador, a sociedade é marcada por divisões a partir do racismo, pois a maioria do pobres são negros ou pardos; do machismo, pois a maioria das posições relevantes e com altos salários são ocupadas por homens, bem como, o número de mulheres que ocupam cargos legislativos é insignificante, é um dos países com a maior taxa de homicídios dos LGBT; Mesmo sendo um país, constitucionalmente,





laico, as escolas públicas possui ensino religioso com base nas doutrinas católicas e protestantes, ou seja, a cristianização contínua; O PNEDH, a LDBEN, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, preveem o ensino sobre a história e a cultura dos povos originários e diáspora africana, no entanto, apenas a disciplina de história faz um resumo da história da escravidão e do zumbi dos palmares, quanto aos indígenas se comemora o dia do índio.

Assim sendo, este trabalho teve o escopo trazer indagações, respostas e reconhecimento a alguns dos limites e às fragilidades encontradas no espaço educativo-escolar que tangencia a Educação *em* e *para* os Direitos Humanos e de Direitos Humanos predominantes no horizonte ocidental, simbólico e cultural de sentido. Ambos os conceitos operam através do paradigma da simplicidade e provocam uma série de efeitos e consequências diretas, tanto para o exercício da cidadania, a constituição do protagonismo social como para a expansão e a consolidação de uma autêntica cultura sensível de Direitos Humanos.

Sem depreciar ou subvalorar os aspectos positivos da democracia e dos Direitos Humanos oficialmente estabelecidos, indica-se a necessidade de ampliar a complexizar as duas ideias institucionalizadas, para estabelecer uma dinâmica mais profunda, ativa e participativa da cidadania, mais aberta à construção de espaços de reconhecimento emancipadores da humanidade.

A reflexão também leva a sinalização da banalização da vida humana, pois a política praticada na esfera pública tem empreendido de forma excludente e na relativização dos direitos sociais já concedidos na Constituição de 1988, cerceando o acesso à educação pública e de qualidade, bem como, o acesso à saúde pública, restringindo ao máximo os investimentos nessas áreas elementares para sociedade. O xenofobismo tem aumentado na mesma proporção em que a demanda imigratória também aumentou, devido a vinda dos venezuelanos, haitianos, senegaleses e sírios, que buscam o Brasil com a mesma esperança que os imigrantes de outrora aportaram nessas



terras, fugindo da primeira e segunda guerra mundial. Parafraseando Saviani (2012) na obra "Escola e Democracia" – nunca se falou tanto de Direitos Humanos, quanto eles foram violados.

Diante do que foi exposto anteriormente, para efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, através da educação, os objetivos traçados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, deve ser orientado pelo Interculturalismo Crítico de forma pedagógica. A Educação em e para os Direitos Humanos é possibilidade clara de estimular a sociedade a criar, mesmo diante da diversidade cultural, a autoidentificação quanto a origem e como produto de uma forma opressora do padrão de poder capitalista, ou seja, europeu, branco, machista, patriarcal, cristianizado e xenofóbico. O contato com os temas voltados aos Direitos Humanos estimula o empoderamento dos educandos, dessa forma culminando na autodeterminação, que é a verdadeira liberdade.

Insta sinalizar que as instituições de ensino e aprendizagem constituem um espaço e tempo privilegiado para cultura de promoção de Educação em e para Direitos Humanos, sendo a Educação em Direitos Humanos em si um Direito. Soma-se ao contexto a promoção da dignidade humana, propiciando vivenciar a alteridade, a corresponsabilidade, a equidade e solidariedade, acolhendo a diversidade, promovendo o diálogo e a reciprocidade. Assim, os Direitos Humanos como resultado pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana, histórica e socialmente construída, diz respeito a um *dever*, um vir a ser, um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos, isto é, na totalidade histórico-social.



REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos Alberto dos Anjos. Kurukan fuga – A Constituição do Império do Mali de 1235. *Nossas Áfricas*, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/734934_01ca-f653b679475bb4b8dce2f8e00a66.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe 2016/17 – Estado dos Direitos Humanos no Mundo*. Rio de Janeiro: Grafitto, 2017. Disponível em: <https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).
- ASSIS CLÍMACO, Danilo. Prólogo. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Buenos Aires: Clacso, 2014. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/5e94e8_df50749a5e554b9d985b00aa4e572f6c.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Por Um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PUC/SP, 2., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 27 set. 2019.
- ARAÚJO, Emanuel. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: “BRASIL +500 PORTO ALEGRE: Mostra do Redescobrimento”. Porto Alegre: Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARS), 2001.
- BALERA, Wagner; SILVEIRA, Vladimir Oliveira; COUTO, Mônica Bonetti. *Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Curitiba: Clássica, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. O Giro Decolonial e a América Latina. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- BARRET-KRIEGEL, Blandine. *Les Droits de l' homme et le droit naturel*. Coll Quadrige. Paris: PUF, 1989.





BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bnc-c-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução: Eliana L. de L. Reis, Glaucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

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

BOBBIO, Norberto. *El tiempo de los derechos*. Tradução: R. de Asís Roig. Madrid: Sistema, 1991.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. atual. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2007. Brasília, DFG: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. *Constituição*. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/CON1988.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. *Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura para edição da Medida Provisória n. 746/2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 10 maio 2018.





BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990a.

BRASIL. Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 set. 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078compilado.htm. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Gestão Consolidado*. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. *Plano Plurianual (2012–2015)*. 2017. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual/publicacoes/2012-2015>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Aprovado pelo Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

BRASIL. Resolução n. 1/2012. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, 2012a.

BRASIL. Resolução n. 8/2012. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: MEC, 2012b.





BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). ADI 3540 MC. Relator: Ministro Celso de Mello, 1 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28DIMENS%D5ES+E+DIREITOS+HUMANOS%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/yckgpaq6o>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BUBLITZ, Juliana; GONZATTO, Marcelo; GAÚCHAZH, Especiais. PESSONA – Quem são e o que pensam os gaúchos? *Gaúchazh*, 24 nov. 17. Disponível em: <https://especiais.zh.clicrbs.com.br/especiais/persona/rotulos-e-preconceitos.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/275/27503705/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria *et al.* *Sou criança, tenho direitos: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2010.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com e sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 71-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741. Acesso: 14 abr. 2019.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. 6. ed. Portugal: Almedina, 2002.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. *Pensamento descolonial e teoria crítica dos Direitos Humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores*. 2013. 197 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A6C.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: <http://people.duke.edu/~wmignolo/interactiveCv/Publications/teoriassindisciplina.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.





CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução: Noémia de Sousa. Lisboa, Portugal: Editora Sá da Costa, 1978.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COLAÇO, Thais Luzia. *Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. *Fundamento dos Direitos Humanos. Direito constitucional*. 1ª Ed. Brasília: Editora Consulex, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 47-57, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA, Marisa Varrober. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Valéria Gomes. *Trajetórias negras: os libertos da Costa d'África no Recife, 1846-1890*. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13367/1/Tese%20Final%20-%20Val%C3%A9ria%20Gomes%20Costa.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH/1948. *Adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 14 ago. 2019.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.





DERRIDA, Jacques. O Direito à Filosofia do Ponto de Vista Cosmopolítico. In: GUINSBURG, J. (org.). *A Paz Perpétua – Um projeto para hoje*. Tradução: Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ECUADOR. Defensoría del Pueblo del Ecuador ¡Vivo mis derechos! *Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras*. Quito, 2016. Disponível em: <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/1303/6/GM-DPE-001-2016.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

EL FASI, Mohammed; HRBEK, Ivan. *História Geral da África–Vol. III–África do século VII ao XI*. Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190252POR.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FAJARDO SÁNCHEZ, Luis Alfonso. Fray Antón de Montesinos: su narrativa y los derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Nuestra América. *Hallazgos*, v. 10, n. 20, p. 217-244, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a14.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FANON, Frantz; DA SILVEIRA, Renato. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FORA DA ESCOLA NÃO PODE. *Desafios – Acesso*. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/acesso>. Acesso em: 2 jan. 2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

FLORES, Joaquin Herrera. *A (Re) invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. *El vuelo de Anteo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

FLORES, Joaquin Herrera. *Los Derechos Humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.





FREITAS, Fátima e Silva. *A diversidade cultural: como prática na educação*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCÍA GARCÍA, Emilio. Bartolomé de Las Casas y los Derechos Humanos. In: LOS DERECHOS HUMANOS EN SU ORIGEN. LA REPÚBLICA DOMINICANA Y ANTÓN DE MONTESINOS. Salamanca: Aletheia, Editorial San Esteban, p. 81-114, 2011. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/12666/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GARRIDO SOLER, Salvador. *El papel de la historia en la fundamentación de los derechos humanos: las cartas de Mandén y Kurukán Fuga y su posición en el sistema Africano de protección de los derechos humanos*. 2012. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/15201>. Acesso em: 20 maio 2019.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu dada & GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GLENN, Sigrid S. Contingencies and metacontingencies: relations among behavioral, cultural, and biological evolution. In: LAMAL, P. A. (org.). *Behavioral analysis of societies and cultural practices*. New York: Hemisphere Publishing Corporation, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249008429_Glenn_S_S_1991. Acesso em: 19 maio 2019.

GLENN, Sigrid S. Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, [S. l.], v. 11, p. 161-179, 1988. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741963/>. Acesso em: 20 maio 2019.

GLENN, Sigrid S. Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, v. 5, i. 1 & 2, p. 2-8, 1986. Disponível em: <https://behaviorandsocialissues.org/index>. Acesso em: 20 maio 2019.





GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagem históricas*. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUTIERREZ, José Paulo. A interculturalidade e as crianças indígenas Guarani e Kaiowá na Aldeia Laranjeira Nanderu, Rio Brilhante/MS. *Revista Nanduty*, Dourados, v. 3, n. 3, p. 42-52, 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3776>. Acesso em: 3 ago. 2019.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (org.). *Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

HONNETH, Axel. A textura da justiça: sobre os limites do procedimentalismo moderno. *Civitas*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, 2009.

HUPFFER, Haide Maria. O princípio da autonomia na ética kantiana e sua recepção na obra direito e democracia de Jürgen Habermas. *Revista Anima*, Curitiba, v. 5, p. 142-163, 2011. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima5-Seleta-Externa/Haide-Maria-Hupffer.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Lucimar A. Coghi Anselmi, Fúlvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução: Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KI-ZERBO, Joseph et al. *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

LAFER, Celso. *Direitos Humanos: um percurso no Direito no século XXI*. São Paulo: Atlas, 2015. v. 1.

LAS CASAS, Bartolomé de. *O massacre dos nativos – Na conquista da América espanhola*. Sevilha: Brevissima relacion de la destruycion de las Indias, 2017.





LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MAESTRI, Mário. *O quilombo dos Palmares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Curso de Direitos Humanos*. São Paulo: Método, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. *Cuadernos americanos*, Ciudad de México, v. 67, n. 1, p. 143-165, 1998. Disponível em: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mignolo._postoccidentalismo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Messias da Silva; ANTONIO, C. A. As Mudanças e Reestruturas do Currículo Escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Cascavel. *Anais [...]*. Cascavel, 2016.

MOREIRA, Messias da Silva. Educação Visando a Qualificação do Estudante para o Trabalho. In: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, 2017.





MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Acesso à Educação: Um Dos Direitos Fundamentais Sociais a Ser Garantido pelo Estado Democrático de Direito. *In: GEMIGNANI, Tereza Aparecida Asta; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Direitos fundamentais sociais*. Chapecó: Editora Unoesc, 2018a. p. 9-184.

MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Direitos Humanos e Educação: Perspectivas à Cidadania. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIREITO E SOCIEDADE: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS*, 1., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2017a.

MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta Pedagógica Decolonial. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIDADANIA, CIÊNCIA, DIREITO E SAÚDE: REFLEXÕES TRANSDISCIPLINARES*, 1., 2018, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2018b.

MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Perspectivas Decoloniais sobre a Educação e Direitos Humanos. *Sociology of Law: o Direito entre o Caos e a Desconstrução*. Canoas: Universidade LaSalle, 2018c.

MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Docência: Reflexões à Luz do Contexto Escolar e Acadêmico. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS*, 14., 2017, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande, 2017b.

MUSSI, V. P. L.; CALARGE, Carla Fabiana Costa; GUTIERREZ, José Paulo (org.). *Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos – sugestões para o professor*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: Processos de Constituição e Algumas Experiências. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 107-131, fev. 2016. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/45>. Acesso em: 15 out. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>. Acesso em: 20 nov. 2019.





OLIVEIRA, Odete Maria de; OLSSON, Giovanni; SALLES, Eduardo Baldissera Carvalho (org.). *Relações Internacionais, Direito e Poder*: REDRI, atores globais, construção do paradigma da paz, temas emergentes. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de ação de Viena – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PARANÁ. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=549>. Acesso em: 7 jan. 2019a.

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. *Pessoa com deficiência*. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PARANÁ. *Secretaria da Educação e do Esporte*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6103>. Acesso em: 7 jan. 2019b.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2008000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. *Direitos Humanos*, v. 1, p. 15-37, 2006. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5. Acesso em: 24 jun. 2019.

POPULAÇÃO QUE SE DECLARA PRETA CRESCE 14,9% NO BRASIL EM 4 ANOS, APONTA IBGE. *Geledés*, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/populacao-que-se-declara-preta-cresce-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge>. Acesso em: 1 dez. 2019.

PROGRAMA VENEZOLANO DE EDUCACIÓN-ACCIÓN EN DERECHOS HUMANOS. História de los Derechos Humanos. *Serie Tener derechos no basta*, n. 8, Caracas: ProVEA, 2008. Disponível em: http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/tdnb_08.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.





QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2005a. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Bem-viver": entre o "desenvolvimento" e a "descolonialidade" do poder. *R. Fac. Dir. UFG, Goiânia*, v. 37, n. 1, p. 46-57, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/viewFile/31763/16956>. Acesso em: 15 ago. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. Disponível em: http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Educadores são estimulados a ampliar atividades sobre democracia e direitos humanos*. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/entidades-debatem-democracia-e-direitos-humanos-nas-escolas>. Acesso em: 6 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Porto Alegre ganha primeira turma de comunidade indígena formada no Ensino Médio*. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/porto-alegre-ganha-primeira-turma-de-comunidade-indigena-formada-no-ensino-medio>. Acesso em: 6 jan. 2019.

RISÉRIO, Antonio. *Tinharé: História e Cultura no Litoral Sul da Bahia*. Salvador: BYI Projetos Culturais, 2003.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 26 dez. 2019.

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo: Mitos, Discordâncias, Conceitos e Preconceitos. *Educere et Educare. Revista da Educação*, Cascavel, p. 141-164, 2006.





SANTA CATARINA. *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6611-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, [S. l.], v. 16, n. 54, 2011a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción: las epistemologías del sur. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, [S. l.], 2011b. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/44110>. Acesso em: 27 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos. CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2019

SANTOS, Washington dos. *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 42. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.





SILVA, Zenete Ruiz da. *Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru [dissertação/PPGE UFSC]: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SILVEIRA, Luiz. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. *Política e fundamentos da educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 4. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 2015.

SAVIANI, Demerval *et al.* Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Josué Pereira da. Epistemologia do Sul como Teoria Crítica? Nota crítica sobre a teoria da emancipação de Boaventura de Sousa Santos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, 2016. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st33-3/10493-epistemologia-do-sul-como-teoria-critica-nota-critica-sobre-a-teoria-da-emancipacao-de-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em 05 jul. 2019.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana; DAMAZIO, Eloize Peter. Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o "novo" Constitucionalismo Latino-Americano. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, v. 21, n. 1, p. 271-297, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2939>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SPOSITO, Fernanda. Políticas ameríndias, políticas indigenistas (Américas portuguesa e espanhola, séculos XVI a XVIII). In: WITTMANN, Luisa Tombini; SOUZA, Fábio Feltrin de (org.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol4-protagonismo-ind-c3adgena-na-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SPIVAK, Gayatri C. Estudios de la Subalternidad. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*, 2008. Disponível em: http://www.oozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.





STEUDEL, Adelângela de Arruda Moura. Jusnaturalismo clássico e jusnaturalismo racionalista: aspectos destacados para acadêmicos do curso de direito. *Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa: UEPG, v. 15, n. 1, p. 43-52, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/575/574>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOARES, Edimara. Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas. *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010. p. 43-64.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Leya, 2017.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. *Educação contra o Capital*, São Paulo, p. 27-43, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf#page=27. Acesso em: 27 nov. 2019.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2005. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. (org.). *Fazer dos Direitos Humanos uma realidade. Manual do Professor*. Los Angeles, US, 2012.

UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. *Edital MIH 03/2018 – Processo Seletivo específico para quilombolas e indígenas*. Disponível em: <http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pos-graduacao/stricto-sensu/mih/edital-no-03-2018-processo-seletivo-especifico-para-quilombolas-e-indigenas/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO. *Faculdade Indígena Intercultural*. Disponível em: <http://portal.unemat.br/indigena>. Acesso em: 24 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”*. Disponível em: https://www.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index. Acesso em: 24 dez. 2018.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Acesso em: 7 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

UNOCHAPECÓ. *Licenciatura Intercultural Indígena*. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/indigena>. Acesso em: 24 dez. 2018.

VALE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV Alexei N.; VIGOTSKY, Lev; LURIA Alexander R. *Pedagogia e Psicologia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, 2009a. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>. Acesso em: 25 nov. 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Sucre, Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009b. Disponível em: <http://clar.org/assets/interculturalidad-destadosociedad.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Equador: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Tomo II. Equador: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).

WENCZENOVICZ, Thais Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271>. Acesso em: 20 out. 2019.





WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. *Pueblos indígenas: reflexiones contemporáneas desde Brasil*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2017. (Série Direitos Fundamentais Cívicos). Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Pueblos_ind%C3%ADgenas_reflexiones_contemporaneas_desde_Brasil.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. El derecho latinoamericano en la fase superior del Colonialismo. In: FERREYRA, Raúl Gustavo. El principio de subordinación como fundamento del Estado constitucional. *Revista Pensar en derecho*, Su regulación en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México, 2014.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 182-243, maio/ago. 2015.



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