

**DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS: ANOTAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA
UFGD**

***CHALLENGES FOR AN EDUCATION IN AND FOR HUMAN RIGHTS:
NOTES FROM AN EXPERIENCE AT UFGD***

André Luiz Faisting¹

Rodolfo Arruda Leite de Barros²

RESUMO

O objetivo é desenvolver uma reflexão sobre os desafios que envolvem o ensino e a promoção dos direitos humanos a partir da experiência da disciplina Educação em Direitos Humanos na UFGD, no período entre 2017 - 2020. A análise buscou identificar, por meio de materiais de experiências pedagógicas, os conteúdos curriculares ofertados, as abordagens de ensino desenvolvidas, bem como desafios e limites para a realização das diretrizes de área da EDH. Para desenvolver essa perspectiva, foi realizado um levantamento preliminar de materiais produzidos por diferentes docentes (tais como planos de ensino, conteúdos programáticos, experiências pedagógicas desenvolvidas, entrevistas, etc.), ao lado de uma retomada do contexto político recente, no qual se verificam várias tendências de recrudescimento de valores democráticos associados aos DHs e intensificação de posturas e discursos autoritários que combatem os princípios da EDH.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Políticas Públicas; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Desafios da EDH no Ensino Superior.

ABSTRACT

The objective of this study is to develop a reflection on the challenges involved in teaching and promoting human rights based on the experience of the course Human Rights Education (EHR) at UFGD between 2017-2020. The analysis sought to identify, through the study of pedagogical experience materials, the curricular content offered, the teaching approaches developed, and the challenges and limits for realizing the EHR area guidelines. The reflection was based on a preliminary survey of materials produced by different professors (e.g., teaching plans, syllabi, pedagogical experiences developed, interviews, etc.). This study also included a consideration of the current political context, with various tendencies toward the intensification of democratic values associated with human rights and, at the same time, authoritarian postures and discourses that fight against the principles of human rights education.

Keywords: Human rights education; Public policy; PNEDH; Challenges of EDH.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar, é professor dos cursos de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD. e-mail: faisting@uol.com.br

² Doutor em Ciências Sociais pela Unesp, é professor dos cursos de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD. e-mail: rodolfobarros@ufgd.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos desenvolver uma reflexão sobre os desafios que envolvem o ensino e a promoção dos direitos humanos, tendo como referência, sobretudo, a experiência da disciplina *Educação em Direitos Humanos* na Universidade Federal da Grande Dourados, levando em consideração a oferta desta disciplina em diferentes cursos no período entre 2017 - 2020. A análise buscou identificar, por meio de materiais produzidos no decorrer das experiências pedagógicas, os conteúdos curriculares ofertados nas disciplinas, as abordagens de ensino desenvolvidas, bem como desafios e limites para a realização das diretrizes de área da educação em direitos humanos. A perspectiva adotada leva em consideração a importância da EDH (educação em direitos humanos) como uma iniciativa política capaz de contribuir, por meio da formação e atuação pedagógica, na elaboração de uma cultura de direitos humanos como instrumento de efetivação de direitos e da democracia, na medida em que favorece o reconhecimento de sujeitos em formação como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias de vida.

218

Como sugere Rifiotis (2007), é preciso deslocar a ideia de “direitos do sujeito” para a de “sujeito de direitos”. A crítica do autor se fundamenta no fato de que os avanços no campo dos direitos nas últimas décadas se deram, principalmente, pelo “processo de judicialização das relações sociais e de institucionalização dos direitos humanos”, o que reforça a centralidade do Judiciário. Para o autor, é por meio desse deslocamento que se configura o protagonismo social em detrimento do protagonismo do Estado.

A institucionalização dos Direitos Humanos, quando assume qualquer forma de tutela ou minoridade dos cidadãos, pode – no limite – apontar para possibilidade de um, digamos, protagonismo de Estado, o que certamente seria uma perda importante para o exercício da cidadania e para os Direitos Humanos. Em outros termos, apesar de a centralidade do Direito na vida pública ser um imperativo da democracia, a sua exclusividade e a tradução sistemática de “problemas sociais” em termos exclusivamente jurídicos, assim como a sua institucionalização, devem ser questionados. (RIFIOTIS, 2007, p. 238).

Para cumprir tal tarefa, o desafio parece apontar justamente para a ampliação e o fortalecimento de uma educação em e para os direitos humanos em todos os níveis,

especialmente no ensino superior e a partir da formação de professores. Ao se questionar sobre como promover a formação de educadores em Direitos Humanos, Candau e Sacavino (2013) ressaltam que, apesar das inúmeras iniciativas, não se tem problematizado a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas.

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. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. (CANDAU, SACAIVINO, 2013, p. 63).

Com efeito, pretendemos refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos do ponto de vista pedagógico, mas também a partir das questões “externas” que extrapolam o contexto institucional e que dizem respeito ao contraste da disciplina *Educação em Direitos Humanos* com a realidade local em que essa iniciativa está inserida, com destaque para os diferentes perfis de discentes que acessam o ensino superior, e que provêm de grupos sociais que caracterizam a pluralidade e a riqueza da diferença protagonizada nas temáticas de EDH (tais como alunas (os) negras (os), indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, entre outros).

Esta é uma característica a ser analisada com mais detalhamento, mas que aponta para o importante contexto em que essas disciplinas são ofertadas, e como essas experiências de sujeitos que já vivenciaram situações preferenciais de violação de direitos também contribuem muito para o aprofundamento e efetivação desta temática nesta região. Antes, porém, cabe apresentar uma breve descrição da trajetória da Educação em Direitos Humanos no ensino superior no Brasil, e como essa demanda se apresenta no contexto da Universidade Federal da Grande Dourados, na qual nossa experiência tem se desenvolvido.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Resultante de amplo movimento histórico, filosófico, político e societário, que envolve diferentes épocas e contextos³, os direitos humanos ganham força no cenário internacional a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), tendo como um dos marcos de sua fundamentação a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Hunt, 2009; Piovesan, 2007; Comparato, 1999). Para Oliven (2010, p. 45-48), é comum a crítica ao viés ocidental dessa Declaração, argumentando-se que os direitos humanos são relativos e, portanto, não podem ser impostos a países e culturas diferentes. Além disso, é preciso considerar que o Ocidente não pode ser considerado um modelo para os direitos humanos, tendo em vista seu histórico de prática de violação desses direitos. Contudo, o autor argumenta que

O debate sobre o etnocentrismo da bandeira dos direitos humanos esbarra no fato de que um número crescente de grupos está se apropriando e fazendo um uso político desse conceito. Atualmente, a maior parte dos estudiosos não se concentra tanto na questão do viés ocidental dos direitos humanos, mas em como ampliá-los, aí incluindo direitos que originalmente não estavam contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso significa uma adesão crítica à ideia de direitos humanos, visando alargá-los e adaptá-los a diferentes realidades [...] Mais do que contestar a ideia de Direitos Humanos, diferentes atores sociais estão se apropriando dela e exigindo que seja estendida a grupos até então excluídos. (OLIVEN, 2010, p. 49-50)

Assim, para além do importante debate acerca dos limites da ideia de “universalidade dos direitos humanos”,⁴ o fato é que a Declaração de 1948 inspirou Constituições de diversos Estados nacionais, incluindo a Constituição Brasileira de 1988,⁵ o que se traduziu não apenas

³ Sobre este aspecto, podemos citar os marcos históricos mais conhecidos como a Declaração da Independência Americana (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Segundo Hunt (1999), estas declarações históricas demonstram como os Direitos Humanos podem ser considerados um movimento político, filosófico e cultural mais amplo, o qual se desenvolve em diferentes lugares e ao longo de um amplo período histórico, convergindo para concepções contemporâneas de Direitos Humanos.

⁴ Daí a importância do conceito de “interculturalidade” no campo dos direitos humanos. Como enfatiza Vieira (1999, p.118), “a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade”.

⁵ Para Adorno (2010, p. 8-9), os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988, ou seja, “ela [Constituição] afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado Democrático de Direito,

na declaração formal de direitos, mas também ampliou o campo de debates para pensar nos desafios para uma educação em Direitos Humanos

No Brasil, como se sabe, os princípios dos direitos humanos ganham importância com a resistência política ao regime autoritário (1964 – 1985), tendo como foco, dentre inúmeras lutas sociais, o combate à tortura, à repressão política e a perda da liberdade. As questões que envolviam a defesa dos presos políticos representaram um dos canais pelos quais a questão dos direitos humanos historicamente foi incluída de forma marcante na sociedade brasileira. O processo de redemocratização iniciado em meados da década de 1980 estabelece os Direitos Humanos como um princípio constitutivo do Estado brasileiro e associa de modo indissociável a promoção de direitos e cidadania com a concretização de um modelo de Estado Democrático de Direito.

Dentro de um processo mais amplo de internacionalização dos direitos humanos, portanto, o reconhecimento e a incorporação desses direitos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas que se materializaram na Constituição de 1988, um processo que revela um “longo caminho” marcado por avanços e retrocessos (CARVALHO, 2001). Impulsionado pela Conferência de Viena de 1993, as três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), bem como o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003/2007), demarcaram uma trajetória das formulações e das políticas públicas que iriam impulsionar, mais tarde, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).

Importa destacar que, para além desses avanços, é certo que uma das dificuldades na construção da cidadania no Brasil sempre esteve ligada ao “peso do passado”. Basta constatar que a herança colonial a qual estamos submetidos ainda hoje marca as discussões no campo dos direitos humanos, como a reforma agrária, a demarcação de terras indígenas, as políticas de ação afirmativa para afrodescendentes e para mulheres, entre outras. Assim, pensar os desafios dos direitos humanos hoje é também reconhecer a presença constante dessa herança

fundado, além da soberania e da cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político. Sob o ponto de vista das relações internacionais, orienta-se por inúmeros preceitos inscritos na Declaração Universal de 1948.

histórica, que se apresenta não apenas nas proposições legais, mas também nas representações e nas mentalidades (FAISTING, 2015, p. 33-34). Basta reconhecer, por exemplo, a permanência no imaginário social de expressões como a de que “bandido bom é bandido morto”. Nesses termos, como lembra Caldeira ao definir o que caracteriza a fala do crime,

A fala do crime constrói sua reordenação simbólica do mundo elaborando preconceitos e naturalizando a percepção de certos grupos como perigosos. Ela, de modo simplista, divide o mundo entre o bem e o mal e criminaliza certas categorias sociais. Essa criminalização simbólica é um processo social dominante e tão difundido que até as próprias vítimas dos estereótipos (os pobres, por exemplo) acabam por reproduzi-lo, ainda que ambigualmente (CALDEIRA, 2000, p. 10).

É importante considerar que esse imaginário sustentado pelo medo da violência e pelo estereótipo das classes perigosas, entre outros, contribui para uma desqualificação da pauta dos Direitos Humanos, propondo que somente alguns grupos seriam dignos de direitos, o que naturaliza as desigualdades sociais e aponta para diferentes níveis de cidadania. Reconhecendo, portanto, que o processo de luta pela garantia de direitos no Brasil precisa ser caracterizado como um fenômeno historicamente situado, é possível pensar nos avanços e nos obstáculos à implementação desses direitos.⁶ No que se refere às edições do PNDH, ressalta-se, inicialmente, o caráter de continuidade. Como argumenta Adorno (2010),

Uma breve comparação entre os PNDHs reforça ainda mais as linhas de continuidade. As três edições têm características comuns. Em primeiro lugar, sua natureza suprapartidária. Como aponta a literatura especializada, cada vez mais o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos têm se convertido em requisito para consolidação das instituições democráticas (...). Em segundo lugar, os programas pretendem enfrentar a desarticulação entre instâncias decisórias do aparato de Estado e de governo bem como entre governantes e governados, representados na esfera civil pelas organizações não-governamentais (...) Por fim, todas elas resultam de consultas à sociedade civil, em praticamente todo o território nacional, seja sob a forma de seminário para acolhimento de propostas e sugestões (PNDH-1), seja sob a forma de Conferências Nacionais de Direitos Humanos (PNDH 2 e 3). (ADORNO, 2010, p. 10).

Embora a questão da cultura e da educação em direitos humanos esteja presente em todas as versões do PNDH, bem como nos principais tratados e declarações internacionais de

⁶ Em trabalho anterior analisamos as resistências ao lançamento do PNDH-3 a partir do Decreto 7.177, de 12/05/2010, que alterou e revogou algumas de suas ações programáticas (FAISTING, 2015).

direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, importa ressaltar a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) pela sua especificidade enquanto uma proposta de política pública que se apresenta como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, tanto no campo da educação formal quanto da não-formal. Para tanto, o PNEDH foi estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia.

Ressalta-se, para os propósitos dessa breve reflexão, o eixo relativo ao ensino superior do PNEDH, que estabelece não apenas o compromisso da universidade com a formação de professores, mas aponta também para os desafios da inclusão social nesse nível de ensino de segmentos histórica e socialmente excluídos e discriminados. Daí a importância, novamente, do PNDH-3, que traz como um de seus eixos exatamente a “educação e a cultura em direitos humanos”, ressaltando que a “educação em direitos humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade”. É exatamente nesse sentido que o PNDH-3 dialoga com o PNEDH em suas propostas para todos os níveis de educação. Assim, além da “Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior (IES)”, o PNDH-3 apresenta como uma das ações programáticas “incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior”.

Trata-se, portanto, não apenas da inclusão nas estruturas curriculares da disciplina de *Educação em Direitos Humanos*, mas também de esforços no sentido de formulação de eixos temáticos e interdisciplinares que permitem o diálogo com as várias áreas de conhecimento. Foi dentro dessa trajetória, portanto, que o Ministério da Educação aprovou, em 2012, as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)*, em consonância com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tendo como fundamento os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, da valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e da democracia.

Uma vez realizada a contextualização dos instrumentos normativos, dos princípios e das políticas públicas no campo dos direitos humanos, é fundamental retomar algumas balizas das reflexões sobre os sentidos da disciplina *Educação em Direitos Humanos*. Um breve balanço da literatura especializada apresenta a existência de diferentes concepções, projetos e percepções sobre os modelos de realização, os sentidos e as expectativas conferidas a essa disciplina.⁷

Na América Latina, a questão da conceitualização da educação em Direitos Humanos está presente também como um tema em debate, sem que haja consenso entre os especialistas. Muitos são os enfoques, as aproximações, as propostas feitas pelos educadores e educadoras nos diferentes países do continente (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61)

Levando em conta essa pluralidade de concepções, mas seguindo as orientações de Candau e Sacavino (2013), o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e, a partir daí, construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que se assume, privilegiando a participação dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, as estratégias metodológicas a serem utilizadas precisam estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica, no sentido de formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos. Para as autoras, do ponto de vista pedagógico as contribuições de Paulo Freire são particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação, quais sejam:

A crítica à educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63-64)

⁷ É importante esclarecer que a utilização do termo disciplina não visa restringir o alcance e a multiplicidade inerente ao conteúdo da Educação em Direitos Humanos. Como a maioria das abordagens coloca, a Educação em Direitos Humanos tem uma característica formal e informal, ou seja, pode se realizar dentro e fora das instituições de ensino. Portanto, o uso do termo disciplina apenas se refere a uma conjuntura específica da realização desta proposta no interior dos currículos de graduação no sistema de ensino superior.

Com isso, seguindo as orientações de Candau e Sacavino (2013, p. 65-66), conclui-se que um dos principais desafios à educação em direitos humanos está justamente na formação de educadores, os quais têm como tarefas desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, articular ações de sensibilização e de formação, construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, incorporar a Educação em Direitos Humanos no currículo escolar, introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores, estimular a produção de materiais de apoio.

3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados nasceu em 2005 com a marca da inclusão social e, num certo sentido, com o compromisso na defesa da Educação em Direitos Humanos. Entre esses compromissos podemos destacar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, oferecido para indígenas da etnia Guarani e Kaiowá⁸. Em 2008 também foi criado o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), organizado nos moldes de ensino de graduação e oferecido para 56 pessoas oriundas de assentamentos rurais.⁹ Ainda dentro do PRONERA, também foi realizado, no período 2013 de 2015, o Curso de Especialização em

⁸ O *Teko Arandu* foi implantado pela UFGD no final de 2005, numa parceria com a UCDB, a FUNAI, a SEMEDs do cone sul e a SED/MS. É oferecido como Licenciatura Plena em Educação Intercultural, por meio da metodologia da alternância e com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. Em artigo recentemente publicado, analisamos a experiência do *TekoArandu*, no sentido de investigar se ele atende aos requisitos de uma educação intercultural que contribui, ao mesmo tempo, para a promoção de direitos humanos dos povos indígenas. (CALDAS e FAISTING, 2018)

⁹ O Curso teve início em 2008 e se encerrou em 2012, sendo resultado de parcerias estabelecidas entre a UFGD, o INCRA, os movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul e o MDA/PRONERA. Foi oferecido para uma única turma e teve como objetivo concretizar a inclusão no ensino superior das pessoas que vivem em assentamentos de reforma agrária. Teve como ponto de partida o pressuposto de que a consolidação da reforma agrária requer seguridade de direitos para além da terra, possibilitando vida digna às pessoas que dela desejam viver. Para saber mais sobre essa experiência ver Menegat e Faisting (2011) e Faisting e Marschner (2015).

Residência Agrária: agroecologia, extensão rural e produção, no qual se formaram 48 pessoas também oriundas de assentamentos rurais de reforma agrária.¹⁰

Além dessas e de outras experiências relacionadas a cursos de graduação e pós-graduação,¹¹ destacamos outra iniciativa na UFGD vivenciada por ocasião do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), quando foram implantadas, entre outras, uma política de reestruturação dos cursos de graduação. Entre as ações dessa política estava a definição de uma área de formação comum, constituída de “eixos” que deveriam ser cursados por todos/as estudantes da universidade.

Dentre estes eixos, destacamos o intitulado “Cidadania, Diversidade e Direitos Humanos”, que pretendeu atender aos objetivos do PNEDH e do PNDH-3, os quais estabelecem, como destacado acima, não apenas a necessidade de inclusão da temática dos direitos humanos nas instituições de ensino superior, mas também o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento a partir da Educação em Direitos Humanos. Na mesma ocasião foi criada a disciplina “Tópicos em Diversidade Étnico-racial”, obrigatória para todas as licenciaturas das áreas de ciências humanas, educação, letras e artes da UFGD. Essa disciplina veio no sentido de atender à exigência das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-brasileira, da África e da História Indígena.¹²

Diante desse histórico, era de se esperar que não houvesse dificuldades em atender à determinação do Conselho Nacional de Educação que fixou as *Diretrizes Nacionais para a*

¹⁰ Para saber mais sobre os resultados do Curso de Especialização em Residência Agrária da UFGD, ver o livro organizado por Menegat, Faisting, Oliveira e Pereira (2017).

¹¹ Citamos, por exemplo, o curso regular de Educação Campo, que funciona no mesmo formato dos cursos do PRONERA e do *Teko Arandu*, ou seja, a partir da Pedagogia da Alternância e direcionado para pessoas do campo. Também são oferecidos, no âmbito da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da UFGD, os cursos de Especialização em Direitos Humanos e o Mestrado em Direitos Humanos e Fronteira.

¹² A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Posteriormente essa lei foi modificada pela Lei 11.645/08 estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Essa lei é de fundamental importância para o conhecimento da contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira e para desconstrução dos preconceitos e estereótipos associados aos povos negros e indígenas.

Educação em Direitos Humanos.¹³ Contudo, conforme consta do próprio texto da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República,

O caminho percorrido para o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH não foi simples. Já é um desafio recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional. No Brasil, a maior inquietação estava em elencar a forma que mais se adequasse à nossa realidade, pois de nada adiantaria produzir um complexo compêndio de normas sem que houvesse aplicabilidade, e principalmente identificação com as entidades educacionais brasileiras. Por essa razão, a elaboração das Diretrizes foi bastante cautelosa ao determinar as estratégias metodológicas para a introdução dos Direitos Humanos na estrutura educacional (BRASIL/SDH/PR, 2013, p. 42)

No âmbito da UFGD, a despeito das experiências acumuladas e da relativa abertura institucional para implementação de políticas de direitos humanos, o desafio não é menos complexo, sobretudo quando se adota o conceito de educação em sintonia com a concepção adotada pelas *Diretrizes* que é a de uma “educação para a mudança e para transformação social”. Conforme preconiza a justificativa para a implementação das *Diretrizes*,

Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação. Essa reavaliação nada mais é do que a conquista do entendimento crítico, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, através da educação dos valores humanísticos. Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para Educação em Direitos Humanos, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos direitos humanos. (BRASIL/SDH/PR, 2013, p. 43)

A disciplina *Educação em Direitos Humanos* passou a ser oferecida na UFGD de forma obrigatória para cursos de Licenciatura em 2016, o que representa um avanço na medida em que todos os cursos de formação de professores passaram a estudar esse conteúdo.

¹³ De acordo com o Parecer Nº 8/2012 CNE/CP, as Diretrizes Nacionais para a EDH são produto de reuniões da comissão do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno e da Comissão Interinstitucional. Vale dizer que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos compõem essa Comissão Interinstitucional. (SDH/PR, 2013, p. 42).

Ao mesmo tempo, contudo, coloca-se a questão das razões pelas quais os cursos de bacharelado não estão sujeitos a mesma obrigatoriedade. Ou seja, se pensarmos a Educação em Direitos Humanos para além da formação de professores e como fundamental para a formação de profissionais de todas as áreas, como preconiza o PNEDH, essa restrição apenas aos cursos de licenciatura representa um obstáculo a ser superado. De qualquer forma, mesmo considerando apenas os cursos de formação de professores os desafios não são pequenos, uma vez que a disciplina precisa relacionar o conteúdo da Educação em Direitos Humanos ao conteúdo específico da área de conhecimento dos diferentes cursos de licenciatura.

Tal necessidade, entre outras, coloca um desafio aos professores/as que ministram a disciplina, na medida em que precisam manter uma postura dialógica e uma perspectiva interdisciplinar para alcançar não apenas o interesse dos/as estudantes, mas também para obter um compromisso dos/as mesmos/as com os valores e as práticas pedagógicas relacionadas à Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, mesmo reconhecendo os avanços obtidos e as potencialidades apresentadas no decorrer da realização das disciplinas até o presente, há a necessidade de avançar no estabelecimento de uma proposta curricular, definindo temas, conteúdos, autores/as e práticas pedagógicas, bem como na articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão a partir da disciplina.¹⁴

Na UFGD a atribuição da disciplina *Educação em Direitos Humanos* ficou sob a responsabilidade do Curso de Graduação em Ciências Sociais, o qual é composto por docentes que se dedicam não apenas aos estudos e pesquisas no campo dos direitos humanos, mas também em áreas indispensáveis às demandas desses direitos, como relações de gênero e

¹⁴ No caso do Curso de Licenciatura em Ciências da UFGD, essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão tem se dado também, entre outras experiências, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID – Sociologia está estruturado em três eixos: formação, observação e “intervenção”. O primeiro eixo (formação) tem como objetivo justamente oferecer aos estudantes ingressantes do Curso uma formação complementar na área de “Educação em Direitos Humanos”; o segundo eixo (observação) permite que os estudantes frequentem semanalmente as escolas para observar as aulas de Sociologia e realizar pesquisas e diagnósticos sobre a realidade escolar e sobre o ensino de sociologia; e o terceiro eixo (intervenção) visa a realização, a partir da formação teórica e das pesquisas realizadas, de oficinas pedagógicas nas aulas de sociologia e/ou em outros espaços da escola. Em artigo recentemente publicado, apresentamos os resultados de uma experiência realizada a partir do PIBIB, qual seja, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. (FAISTING; AGUIAR, 2018).

sexualidade; educação étnico-racial e questão indígena; movimentos sociais e luta pela terra; desigualdade social e relações de trabalho; crimes, violências e fronteiras; drogas, prisões e letalidade policial, entre outras. Assim, a disciplina tem sido ministrada por vários desses docentes, que vem se articulando no intuito de compartilhar experiências e estabelecer parâmetros e conteúdos comuns à disciplina. Daí avançou-se no consenso do que deveria constituir num conteúdo mínimo a ser trabalhado (considerando a grande quantidade de produção acadêmica na área), bem como numa prática pedagógica que permitisse o protagonismo dos/as estudantes e futuros professores/as.

No que se refere, portanto, à construção coletiva de um Plano de Ensino para a disciplina, pensou-se nos seguintes eixos: (a) *Eixo da Educação em Direitos Humanos*, no sentido de dar destaque para a dimensão da educação, considerando que o foco principal da disciplina está na formação de professores. Daí a ênfase não apenas para revisão da ampla literatura sobre Educação em Direitos Humanos, mas também na literatura e nos materiais sobre práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o respeito à diversidade e aos direitos humanos; (b) *Eixo Histórico-Político*, no sentido da importância em conhecer aquilo que Comparato (1999) caracteriza como “afirmação histórica dos direitos humanos”, como as lutas sociais que resultaram nas conquistas de direitos de cidadania no mundo e no Brasil, bem como os obstáculos e as resistências à conquista desses direitos. Além disso, figura nesse eixo a discussão sobre o conceito, o significado, o alcance e as dimensões dos direitos humanos na contemporaneidade; (c) *Eixo Cultura em Direitos Humanos*, com destaque para a positivação dos direitos humanos, os tratados e declarações internacionais, as constituições, planos e leis nacionais que formalizaram esses direitos, bem como outros materiais como relatórios de pesquisas, indicadores e produções literárias e áudios-visuais sobre direitos humanos; (d) *Eixo Temático*, no sentido de priorizar a discussão e o conhecimento sobre a realidade dos principais grupos e segmentos mais vulnerabilizados e mais expostos à violação de direitos. Para tanto, nesse eixo trabalhar-se-á com o conceito de “marcadores da diferença” para evidenciar como as características de grupos e indivíduos podem se traduzir em desigualdades e discriminações, violando, assim, a dignidade da pessoa humana.

Tendo como referência os conteúdos acima mencionados, sem prejuízo de outros que poderiam ser suscitados, pensou-se também numa prática pedagógica e numa metodologia que pudesse ir além das aulas convencionais e expositivas, dando mais espaço para o protagonismo dos discentes e futuros professores/as. Assim, o eixo temático deve ser desenvolvido pelos/as próprios/as estudantes, que devem desenvolver pesquisas sobre os temas/segmentos escolhidos e apresentá-las em sala de aula na forma de seminários. Além disso, e baseado na pesquisa realizada, os/as estudantes deverão ainda apresentar por escrito um “plano de ação” a ser desenvolvido na Escola, no qual seja possível compatibilizar teoria e prática em direitos humanos, podendo fazer uso de diversas técnicas pedagógicas.

4. BALANÇO PRELIMINAR DAS EXPERIÊNCIAS: LIMITES E DESAFIOS

Os resultados preliminares aqui discutidos se referem a diferentes iniciativas investigativas desenvolvidas na UFGD, envolvendo distintos grupos de pesquisadores e abordagens diversas. O levantamento e compilação provisória aqui apresentado visa dar suporte às iniciativas desenvolvidas localmente, demonstrando avanços e limitações. Até o momento da sistematização deste artigo, foram identificados 37 planos de ensino entre os anos de 2017 a 2020, envolvendo 16 docentes (de diferentes formações), ofertados entre 11 cursos e distribuídos em 05 faculdades da UFGD.

O trabalho preliminar desenvolvido com base no material empírico coletado apresenta limitações, e as propostas contidas nos planos de ensino analisados são elementos parciais para se construir uma percepção mais detalhada de como esses conteúdos estão sendo utilizados nas aulas, a partir de quais abordagens e com quais alcances pedagógicos. Ainda assim, foi possível identificar avanços ao longo do período em que as disciplinas foram ministradas na UFGD. Quando analisados em conjunto, é possível notar uma proximidade temática e de conteúdos abordados nos diferentes planos de ensino, mesmo considerando que os/as docentes atuem em diferentes áreas. Tal constatação pode ser reflexo do diálogo estabelecido entre esses/as docentes no intuito de estabelecer parâmetros e conteúdos para o desenvolvimento da disciplina.

Outro elemento identificado na análise foi a dificuldade encontrada na maioria dos planos de inserir metodologias pedagógicas alternativas, afinadas com princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos, com as estruturas institucionais/pedagógicas da própria Universidade. Sobre os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados maioria dos planos de ensino adotaram metodologias e materiais convencionais, combinando aulas expositivas, debates, trabalhos em grupo, palestras com convidados externos e a exibição de vídeos, utilizando-se, sobretudo, de recursos bibliográficos. Dos 37 planos analisados, 31 combinaram recursos convencionais e recursos audiovisuais (filmes e documentários), 06 utilizaram apenas recursos convencionais e 08 combinaram recursos bibliográficos, audiovisuais e literários. Se considerarmos que Educação em Direitos Humanos pressupõe metodologias alternativas às convencionais, constatamos que essa é uma dimensão que ainda precisa ser aprimorada. É nesse sentido que Candau e Sacavino (2013) enfatizam que na Educação em Direitos Humanos não basta apenas transmitir conhecimentos sobre Direitos Humanos, e não é possível dissociar as estratégias metodológicas do momento histórico concreto no qual se educa em Direitos Humanos. De acordo com as autoras,

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

Com efeito, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos pressupõe, além do conhecimento propriamente dito, outras dimensões e processos metodológicos próprios de uma área de formação que visa, antes de tudo, o protagonismo do/as estudantes, tornando-os a centralidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, é necessário considerar que a aprendizagem é mais efetiva quando o/as estudantes participam ativamente desse processo, quando há contextualização das novas informações e da realidade a qual ele/a vive, e quando sua comunidade de valores também esteja representada. Como argumentam as autoras:

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação. Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAUI, SACAVINO, 2013, p. 64)

No que se refere ao sistema de avaliação, da mesma forma que os procedimentos metodológicos os planos previam avaliações convencionais, desde provas escritas e apresentação de seminários seguidos de relatórios (a grande maioria), até a produção de resenhas, fichamentos, trabalhos em grupo e participação nas aulas. No total, 20 planos seguiram essa lógica convencional, e apenas 7 planos se diferenciaram, combinando as avaliações convencionais (exigência do sistema acadêmico) com outras atividades avaliativas mais inovadoras. Entre essas se destacam as propostas de avaliação continuada com a produção de um “diário reflexivo”, produção de entrevistas com a população local sobre temas de direitos humanos, construção de planos de ação e planos de ensino a serem desenvolvidos nas escolas, além de análises de filmes e documentários.

Além dos planos de ensino, também consultamos os Projetos Pedagógicos dos cursos para identificar como a disciplina Educação em Direitos Humanos está inserida na estrutura curricular de cada curso, o que permite compreender como disciplina dialoga com a proposta curricular do curso. Nos cursos de licenciatura analisados a disciplina Educação em Direitos Humanos foi inserida em três áreas de formação diferentes: nos cursos de Artes Cênicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Psicologia, a disciplina foi inserida como Formação Comum à Área. Nos cursos de Ciências Biológicas e Física a disciplina foi inserida como Conteúdo de Formação Básica. Apenas no curso de Matemática a disciplina foi inserida como Conteúdo de Dimensão Pedagógica. Diante dessa

constatação, poderíamos supor que a inserção no Conteúdo de Formação Básica amplia o status da disciplina. Contudo, o fato de estar inserida na Formação Comum à Área não reduz a sua importância, pois essa área reúne todos os cursos de Licenciatura da UFGD e, com isso, possibilita um diálogo entre os cursos de formação de professores. Sendo a Educação em Direitos Humanos uma disciplina essencialmente interdisciplinar, estar situada na área de formação comum é importante. O mesmo ocorre para os casos em que a disciplina foi inserida na parte relativa ao Conteúdo de Dimensão Pedagógica, o que indica o entendimento de que sua finalidade está fortemente vinculada à formação de professores.

O balanço preliminar dessas iniciativas necessita ainda ser contraposto com limites e desafios que marcaram a realização destas disciplinas no período recente. Estamos nos referindo aos retrocessos sociais, políticos, jurídicos e econômicos que marcaram a experiência nacional recente e afetaram a educação de forma dramática. Desde o início de sua gestão, o atual governo federal caracterizou sua postura como a de ataque e desqualificação aos valores democráticos e de direitos humanos. Algumas ações evidenciam esse posicionamento: 1) extinção do Ministério dos Direitos Humanos, com a consequente criação de um novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, na qual se evidencia uma reinterpretação conservadora dos valores de direitos humanos; 2) nomeação de Ministros da Educação (MEC) com posturas de ataques à educação e à pesquisa; 3) mudanças no Ministério das Relações Internacionais, realinhando, na política internacional, a posição brasileira de compromisso com tratados internacionais e com os direitos humanos. Ainda que tais ocorrências sejam muito recentes, certamente essas múltiplas mudanças da conjuntura atual favorecem formas preconceituosas e autoritárias de entendimento dos conteúdos relacionados aos direitos humanos na sociedade brasileira. Acrescente-se a esta conjuntura autoritária os impactos dramáticos da pandemia na educação brasileira, sobretudo com a adoção do modelo remoto/digital de ensino, o qual intensifica as já existentes desigualdades e precariedades da sociedade e ainda impõe duras limitações às metodologias alternativas associadas à EDH.

5. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA REALIDADE LOCAL

Cabe ainda registrar a importância da disciplina *Educação em Direitos Humanos* para pensar a realidade local na qual a mesma está inserida, fundamentado no fato de que pensar os direitos humanos significa pensar na realidade concreta de violações de direitos, o que é mais eficaz do que abordar o problema das violações de direitos de forma abstrata. No que refere à região da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul) onde está situada a UFGD, portanto, a mesma se destaca como produtora de grãos destinados à exportação e fortalecimento do agronegócio (o que traz questões ambientais e conflitos étnicos e fundiários já conhecidos e estudados), mas também tem sido palco, mais recentemente, da expansão do plantio da cana de açúcar, com instalação de usinas em vários municípios da região. A configuração desse modelo socioeconômico não ocorre de modo harmônico, mas é marcada por conflitos e exclusões que incidem sobre os sistemas de justiça e segurança pública, que podem implicar, também, em violação de direitos.

A região também se caracteriza pela proximidade da fronteira com Paraguai,¹⁵ e por isso ressaltam-se os “problemas”¹⁶ típicos de uma região de fronteira como a existência de um mercado informal e diversas formas de “ilegalismos”. Sobre a relação com os países vizinhos, de acordo com entrevistados da pesquisa sobre “Segurança Pública nas Fronteiras” (2016, p. 252) essa relação é representada como bastante integrada, podendo-se até falar em uma “cultura de fronteira”. Contudo, na percepção dos mesmos entrevistados o município de Dourados-MS foi considerado como “bastante impactado pela proximidade com a fronteira,

¹⁵ O trabalho do sociólogo José de Souza Martins “Fronteira: a degradação do outro nos confins do Humano” ilustra oportunamente o significado da questão da fronteira como um espaço privilegiado que atrai múltiplas representações, assim como dispõe diferenças étnicas e culturais em situações de proximidade, trocas e conflitos. Martins (2012) utiliza a expressão “situação de fronteira” para destacar as alteridades e os conflitos étnicos e fundiários presentes, e como tais figurações evidenciam a fronteira como lugar dos conflitos, genocídios indígenas, espoliação dos camponeses, concentração de terras, degradação ambiental e desumanização do outro.

¹⁶ No que se refere à articulação entre fronteira, violência e segurança pública, destaca-se um tipo de caracterização da fronteira que tem sido comum entre profissionais e pesquisadores: a ideia de fronteira como um “espaço-problema”. Como argumenta Hirata (2015, p. 30), “do ponto de vista das políticas públicas brasileiras, um dos “problemas” associados às fronteiras que vem ganhando proeminência nas últimas décadas é a segurança pública. Pensada, sobretudo, como uma questão cujo centro são os chamados “ilícitos transfronteiriços”, tal categoria associa a insegurança nas fronteiras a certos circuitos mercantis, sobretudo o tráfico de drogas ilícitas, o tráfico de pessoas e o contrabando de produtos informais, assim como as suas conexões reais ou imaginárias com os grandes centros urbanos brasileiros”.

apresentando características únicas de criminalidade se comparadas com outros municípios que não estão situados em faixa de fronteira”. Também concordaram, em sua maioria, que a posse de arma de fogo em Dourados é mais frequente do que em outros municípios, e apontaram como problemas o contrabando, o tráfico de drogas e de armas, além de “exploração sexual infanto-juvenil, imigração ilegal, crimes ambientais e disputa por terras”.

Dentro do objetivo de qualificar os indicadores de violência na região,¹⁷ ressalta-se ainda a situação dos povos indígenas. Com efeito, Mato Grosso do Sul tem sido destaque há vários anos como o primeiro no *ranking* com maior número de homicídios contra indígenas. Uma das hipóteses para a violência contra essa população na região é que, além dos conflitos pela demarcação de terra, a invisibilidade desses povos contribui para a produção de preconceitos e não reconhecimento da gravidade dessa violência, tanto por parte da população local quanto pelas autoridades.¹⁸

No que se refere à concepção de fronteira, portanto, entendida não apenas como limites e divisas que separam Estados nacionais, mas também em sua dimensão simbólica de fronteiras culturais, neste entendimento preliminar a mesma pode ser apreendida como um *locus* privilegiado para a questão dos direitos e das diferenças, sem ferir sua multiplicidade de significações. Pensamos nos sujeitos de direitos que possuem condição especial por também estarem situados em regiões fronteiriças e de conflito, tais como as populações indígenas, brasiguaios, mulheres, crianças, jovens e encarcerados, condições que criam/multiplicam vulnerabilidades, e que reforçam a percepção de como a fronteira pode atrair discursos de

¹⁷ Ver artigo publicado na edição especial do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2018-2021, no qual analisamos os indicadores de violência no Estado de Mato Grosso do Sul e destacamos, entre outras, a violência contra as mulheres e contra os indígenas (FAITING, 2022)

¹⁸ Mato Grosso do Sul apresenta uma das maiores populações indígenas do País e uma parcela considerável reside na faixa de fronteira, sendo as etnias mais presentes os Guarani, Kaiowá, Nhandeva e Terena, que se encontram confinados em reservas com grande concentração demográfica, o que prejudica seus modos tradicionais de organização. Estima-se que vivem no Estado cerca de 77 mil indígenas que ocupam uma área de aproximadamente 140 mil hectares. Cidades como Amambai, Dourados, Aquidauana e Miranda se destacam por abrigarem grandes contingentes indígenas, mas outros municípios da faixa de fronteira possuem percentuais ainda mais expressivos, como em Japorã onde 50% de sua população se autodeclara indígena; ou Paranhos com 36% e Tacuru com 35%. (NEVES, *et. al.*, 2016)

segurança e instituições da ordem, mas ao mesmo tempo reproduz violações de direitos, extermínios e a imagem de “terra de ninguém” onde impera a ausência de garantias e direitos.

Essas e outras questões caracterizam o espaço e o contexto local no qual as demandas por direitos humanos são colocadas, e por isso são importantes para compor o conteúdo das reflexões no âmbito da disciplina *Educação em Direitos Humanos*. Daí a importância de uma perspectiva capaz de desconstruir concepções e referências de senso comum presentes na sociedade brasileira em geral, muito forte nas mentalidades locais inclusive, o que contribui para desqualificar e deslegitimar o sentido histórico, político e social dos direitos humanos. Expressões como “direitos humanos como privilégios de bandidos”, ou “direitos humanos para humanos direitos” estão presentes e arraigadas nos mais diversos grupos sociais, o que evidencia a necessidade de uma sólida formação de professores em direitos humanos para desconstruir estas representações populares presentes no imaginário político e social

Estas considerações colocam a questão dos limites da formulação para Educação em Direitos Humanos num contexto de políticas democráticas e progressistas como as do PNDH e do PNEHDH, que embora continuem presentes no cenário sócio-político e no plano normativo, permitem pensar em que medida outros valores, dinâmicas e lógicas sociais se somam ao desafio de efetivar tais direitos e garantias numa conjuntura de retrocesso democrático mais recente. Ainda que seja difícil avaliar essa mudança, estamos considerando que, além de temas de reconhecimento consensual ¹⁹, outras lógicas que tendem a erodir a democracia e os direitos humanos tem se intensificado na sociedade brasileira, tais como princípios neoliberais do Estado mínimo, valores ligados à ideologia da meritocracia, a privatização de instituições na educação e na saúde, políticas de austeridade, a cidadania individualizada enquanto bem de consumo, entre outros. Daí a necessidade, antes de tudo, de pensar o quanto a “democracia ameaçada” no Brasil pode comprometer as bases já construídas de uma Educação em Direitos Humanos. Deste modo, mesmo diante da

¹⁹ Referimo-nos às questões da luta contra a discriminação, preconceito étnico-racial, as lutas pela igualdade de gênero (por exemplo, o campo das ações afirmativas, tais como as cotas nas Universidades Públicas e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no sistema de ensino), luta por uma sociedade segura, pacificada e outras formas de combate à opressão e violações de direitos humanos, dentre outros pontos que compõe as formulações de Direitos Humanos elaboradas no período recente.

dificuldade de uma análise mais detalhada da conjuntura político-social capaz de avaliar os retrocessos democráticos e as ameaças aos Direitos Humanos no contexto brasileiro atual, ainda assim ressaltamos que é fundamental trazer esses elementos para a reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos a partir de nossas experiências sociais e políticas mais cotidianas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminharmos para as linhas finais deste texto, consideramos fundamental ressaltar a importância de uma reflexão mais ampla da conjuntura política e social do País na época atual para se pensar a permanência e o significado da Educação em Direitos Humanos. Em nosso percurso aqui adotado, julgamos importante compartilhar as experiências locais da realização da disciplina assim como a necessidade de uma reflexão geral a respeito dos desafios apresentados que possam articular a vivência dos discentes, suas formas de protagonismo e o contexto cultural, político e social mais amplo.

237

Nos últimos anos a conjuntura nacional vivencia uma experiência de retrocessos de direitos e de descarte de conquistas sociais. Exemplos como a Emenda Constitucional 95/2016 (teto para os gastos públicos), além das reformas trabalhista, do ensino médio e da proposta de reforma previdenciária, entre outras, evidenciaram um desmonte acelerado de direitos sociais que foram frutos de lutas sociais e conquistas populares ao longo de mobilizações históricas. Tais medidas têm contribuído, ainda, para a redução do pensamento crítico e para a formação mais ampla da autonomia e da cidadania.

Sobre estas questões, Casara (2018) discute uma conjuntura (possível), a partir da dissolução do Estado Democrático de Direito no Brasil, cenário no qual, apesar da manutenção de estruturas político-institucionais presentes, especialmente a Constituição Cidadã (CF 88), funciona uma hegemonia do poder político e econômico que tem corroído de forma dramática a realização prática desses valores. Para o autor, sobretudo após o impeachment de 2016, o Brasil teria caminhado para uma conjuntura de pós-democracia.

Apresentando esta noção de forma breve, tal figuração política e social de pós-democracia seria caracterizada por uma dissolução de valores, garantias, direitos e investimentos governamentais nos mecanismos de seguridade sociais (que caracterizam a democracia, direitos sociais e formas políticas de justiça social), para uma permanência, apenas retórica e institucional, de mecanismos democráticos, os quais subsistem retoricamente e são deslocados por políticas de austeridade fiscal, enxugamento da máquina estatal, privatização de serviços públicos e exaltação de valores neoliberais, como livre mercado, competição, sucesso individualizado e meritocracia.

Soma-se a este contexto adverso de retrocessos nas políticas sociais a intensificação de movimentos autoritários no País, evidenciados por projetos como “Escola sem Partido”, apoio às medidas antidemocráticas como o clamor por “intervenção militar” e crescimento de grupos políticos e candidaturas de extrema direita no período recente. Embora sejam casos com dinâmicas próprias, em comum essas ocorrências apresentam um cenário social e político de questionamento e desqualificação das demandas democráticas e dos Direitos Humanos. Convergindo com estas reflexões, Almeida Neto e Siqueira (2017) ponderam oportunamente:

Em tempos de ameaça aos direitos sociais e trabalhistas, de intolerância e violência contra a mulher, de homofobia e de racismo, de ondas de conservadorismo e de ameaças a direitos indígenas, de conchavos à ditadura militar, de fragmentação das demandas e das lutas sociais, falar em Direitos Humanos tornou-se um desatino. Tidos por inevitáveis e hegemônicos, os discursos do desarranjo nos poucos direitos sociais e das concepções privatistas fazem as vozes contrárias a esses modelos soarem anacrônicas. (ALMEIDA NETO; SIQUEIRA, 2017, p. 09)

Em especial, as políticas do governo federal a partir do início de 2019 até os dias atuais também intensificaram as dificuldades e entraves para o desenvolvimento da EDH no país e na experiência local. Uma parte desses efeitos se faz sentir nos ataques às universidades públicas federais, com intervenções na autonomia universitária, valorização de discursos autoritários, retirada de recursos orçamentários, assim como ataques à democracia, aos direitos humanos e à pesquisa científica.

Em uma conjuntura social e política em que aumentam as desigualdades e injustiças sociais, na qual espaços democráticos são suprimidos e direitos crescentemente violados, o ensino e a promoção da educação em direitos humanos ganham novos significados. Num primeiro momento, podemos considerar que, nesta situação, ela se torna um desafio maior, ao mesmo tempo em que sua presença e fortalecimento se fazem mais do que necessárias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Antônio; SIQUEIRA, Lucila (orgs). **Direitos Humanos e Cultura escolar**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.
- ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP 86**, março de 2010, p. 5-20.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **II Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2003/2007.
- BRASIL. **III Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Revista de Direitos Humanos 5 – Especial PNDH-3**. Brasília, abril de 2010.
- BRASIL. **Caderno Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**, Brasília, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.
- CALDAS, Fabiola; FAISTING, André Luiz. Educação em direitos humanos e interculturalidade. **RIDH**, v. 6, p. 61-81, 2018.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CASARA, Rubens. **Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

FAISTING, A. L. Qualificando os indicadores da violência no Mato Grosso do Sul. Anuário da Segurança Pública 2018-2021 – Especial Eleições 2022. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2022

FAISTING, André Luiz. A Trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistência. **Composição**, v. 17, p. 30-54, 2015.

FAISTING, André Luiz; AGUIAR, Mário Mucedula. Sociologia e antirracismo: a experiência do Pibid no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. **Interfaces da Educação**, v. 9, p. 184-202, 2018.

FAISTING, André Luiz; MARSCHMER, Walter (orgs.). **Olhares sobre os Assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso do Sul**. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

FAISTING, André Luiz et. al (Org.). **Extensão Rural, Agroecologia e Produção Animal e Vegetal em Lotes de Assentamentos Rurais e sítios de Colonização em Mato Grosso do Sul**. Dourados: Sistema Indústria Gráfica e Editora Ltda-EPP, 2017.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

240

MARTINS; José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MENEGAT, Alzira Salete; FAISTING, André Luiz. Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Educação: redes de diálogos para o fortalecimento da reforma agrária em Mato Grosso do Sul. **REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, p. 1-21, 2011.

OLIVEN, Ruben George. A Atualidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In.: Reis, Rosana Rocha (org.) **Política de Direitos Humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PIOVESAN, Flavia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et. al.* (org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUFPB, 2007

Submetido: 31/01/2022

Aprovado: 15/07/2022