

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE  
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONFIGURAÇÃO E  
FUNÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO  
CAPITAL**

**MATHEUS FROTA**

**MARINGÁ**

**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS: CONFIGURAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL NO  
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Dissertação apresentada por MATHEUS FROTA, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. AMÉLIA KIMIKO NOMA

**MARINGÁ**

**2014**

**MATHEUS FROTA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS: CONFIGURAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL NO  
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Ferreira Ruiz – UEL (suplente)

Prof. Dr<sup>a</sup>. Marcília Rosa Periotto – UEM (suplente)

## AGRADECIMENTOS

Em especial, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Kimiko Noma que, com sua qualificação acadêmica e maturidade na área de políticas públicas, conduziu-me de maneira muito enriquecedora durante o processo de pesquisa desde a disciplina Economia Política e Educação. Agradeço também pela orientação, pelo acolhimento, pelo auxílio e pela paciência nos momentos críticos. Meu sincero obrigado!

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleide da Silva Czernisz e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcília Rosa Periotto, pelos encaminhamentos e contribuições teóricas que foram muito importantes para a conclusão da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que contribuíram com a minha formação crítica e reflexiva.

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela revisão criteriosa deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação (PPE), pela eficiência e prontidão de sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Ensino Superior (CAPES), pelo suporte financeiro.

A toda minha família e amigos, que me apoiaram durante a realização deste estudo.

FROTA, Matheus. **POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONFIGURAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.** 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2014.

## RESUMO

Esta dissertação aborda, como objeto de estudo, políticas públicas de educação em direitos humanos em âmbito internacional e nacional. O seu objetivo geral é analisar a configuração e a função social das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos, em específico as da década de 2000, para evidenciar suas articulações com as políticas internacionais e com a regulação social do sociometabolismo da crise estrutural do capital. Adota-se o método do materialismo histórico. O objeto em investigação é analisado em articulação com o contexto histórico da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital para permitir a interconexão entre a singularidade do objeto de estudo com a totalidade social. As categorias analíticas utilizadas são totalidade, mediação, práxis, contradição, reprodução e hegemonia. Trata-se de um estudo de caráter teórico, fundamentado na análise do conteúdo de documentos mais representativos sobre as políticas investigadas. Os dados obtidos no exame do conteúdo das fontes primárias são problematizados à luz de literatura crítica pertinente. Nos documentos analisados, a educação em direitos humanos (EDH) é considerada um motor fundamental para o desenvolvimento econômico e social ao propalar justificativas que conciliam o livre mercado com o desenvolvimento humano e a justiça social. Nas fontes examinadas, às políticas de EDH é atribuída a função social de ser uma mediação capaz de possibilitar a “resolução” das expressões da questão social exponenciadas em decorrência da crise estrutural do capital. Nos documentos internacionais, evidenciam-se as ações das agências do sistema da ONU – que operam por meio da disseminação de diretrizes, fundamentos e planos de ação de políticas públicas educacionais dos países-membros – na articulação de consensos globais para a construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Roger Dale). No contexto da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital, uma das respostas às manifestações da questão social é a adoção de medidas que atribuem centralidade à questão dos direitos humanos e do direito à educação no ambiente educacional. Tais políticas caracterizam-se pela integração entre o projeto Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia. No Brasil, as políticas de EDH são norteadas com base nos princípios acordados internacionalmente.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação em direitos humanos. Regulação social. Agências internacionais. Brasil.

FROTA, Matheus. **INTERNATIONAL PUBLIC POLICY AND NATIONAL EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: CONFIGURATION AND FUNCTION IN SOCIAL CONTEXT OF THE STRUCTURAL CRISIS OF CAPITAL.** 217 f. Dissertation (Master in education) – State University from Maringá. Supervisor: Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2014.

### **ABSTRACT**

This dissertation discusses, as an object of study, public policies on human rights education both in scope internationally and nationally. Its overall objective is to analyze the setting and the social function of national public policies on human rights education, in particular the 2000s, to highlight their links to international political and social regulation sociometabolismo the structural crisis of capital. In consonance with the method of historical materialism, the object in this research is analyzed in conjunction with the historical context of the structural crisis of the social metabolic order of capital. This enables the analysis of the uniqueness of the object of study in interconnection with the social totality. The analytical categories used are totality, mediation, the praxis, contradiction, reproduction and hegemony. This is a study of a character theoretical, grounded in content analysis of the most representative documents on policies for human rights education. The data obtained in the examination of the contents of the primary sources are problematized in light of relevant critical literature. It is argued that, in the sources examined, the human rights education, social function is assigned to mediation to be able to facilitate the resolution of the expressions of the social question, exponentiated in recent decades due to the structural crisis of capital. In the documents analyzed, human rights education is considered a fundamental engine for economic and social development to disseminate justifications that combine the free market with human development. In international documents, it is clear that the actions of the ONU, which operate through the dissemination of guidelines, fundamentals and action plans, system agencies influence the development of educational policies of member countries by agreeing to build global consensus an Agenda Globally Structured Education (Roger Dale). Thus, the national education fits the needs of global capital.. Such policies are translated into plans, treaties, conferences, declarations, etc., in which are articulated and divulged the main theoretical and ideological assumptions underlying regulatory measures and subsidize the sociometabólico capital system, focusing on the integration between the design and the new Third Sector pedagogy of hegemony -, which guide the neoliberalism of the Third Way.

**Keywords:** Public Policies. Human Rights Education. Social regulation. International agencies. Brazil.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APF – Administração Pública Federal

ACNUDH – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAMPNDH – Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do Plano Nacional de Direitos Humanos III

CEDI – Centro de Direito Internacional

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNDH – Conferência Nacional dos Direitos Humanos

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CPNDH – Coordenadoria do Plano Nacional de Direitos Humanos

CP – Conselho Pleno

DCDH – Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

EPT – Educação para Todos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidades, Educação e Gênero

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPAS – Ministério da Previdência Social

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NEV – Núcleo de Estudo da Violência

NEV-USP – Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OEА – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Planos de Desenvolvimento Institucionais

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNDH II – Plano Nacional de Direitos Humanos II

PNDH III – Plano Nacional de Direitos Humanos III

PNPM – Plano Nacional de Políticas para Mulheres

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Programas Pedagógicos de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Presidência da República

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SDH – Secretaria dos Direitos Humanos

SDHPR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SEB – Secretaria da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH – Secretaria do Estado dos Direitos Humanos

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

SESU – Secretaria de Educação Superior

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIBH – Centro Universitário de Belo Horizonte

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Os antecedentes da educação em direitos humanos: dos direitos humanos ao direito à educação .....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Carta das Nações Unidas de 1945 e Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: o nascimento dos direitos humanos.....	27
2.1.2 Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948).....	33
2.1.3 Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966 e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966).....	34
2.1.4 Convenção Americana dos Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (1969).....	38
2.1.5 Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974).....	40
2.1.6 Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988.....	41
2.1.7 Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.....	43
<b>2.2. A estruturação da agenda internacional das Políticas para a Educação em Direitos Humanos.....</b>	<b>46</b>
2.2.1 Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993).....	47
2.2.2 Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria dos Direitos Humanos (1995-2004).....	53
2.2.3 Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Primeira Fase (2005-2009) e Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Segunda Fase (2010-2014).....	59

2.2.3.1 Objetivos principais, estratégias nos níveis de ensino primário e secundário, os apoios financeiros do sistema ONU e a Avaliação do Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.....	60
2.2.3.2 Segunda Fase do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2010-2014).....	66

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....75**

#### **3.1 Os antecedentes da educação em direitos humanos: dos direitos humanos ao direito à educação.....76**

##### 3.1.1 O contexto histórico-social brasileiro que deu origem à luta pelos Direitos Humanos .....77

##### 3.1.2 Os direitos sociais na Constituição Federal de 1988.....80

##### 3.1.3 Os Direitos Sociais no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.....85

##### 3.1.4 O Direito à Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....86

#### **3.2 Bases legais que garantem a oferta da educação em direitos humanos e a estruturação da agenda das Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.....87**

##### 3.2.1 Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 .....88

##### 3.2.2 Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999 .....90

##### 3.2.3 Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 .....91

##### 3.2.4 Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003.....93

##### 3.2.5 Portaria nº 66/2003, de dezembro de 2003.....96

##### 3.2.6 Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.....98

##### 3.2.7 Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009.....103

##### 3.2.8 Resolução CNE/CP nº 1 e Parecer nº 8/2012, de 30 de maio de 2012.....104

#### **3.3 Os Programas Nacionais de Direitos Humanos.....108**

##### 3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos 1 – PNDH I – 1996.....109

3.3.2 Programa Nacional de Direitos Humanos 2 – PNDH II – 2002.....	111
3.3.3 Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH III – 2009.....	114
<b>3.4 Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH III – 2009: Eixo Orientador V- Educação e Cultura em Direitos Humanos.....</b>	<b>121</b>
3.4.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2007.....	129
3.4.2 Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – 2012.....	145
<b>4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTRATÉGIAS PARA A DIFUSÃO DO PROJETO DE NOVA SOCIABILIDADE BURGUESA?.....</b>	<b>150</b>
<b>4.1 A crise estrutural do capital e do <i>Welfare State</i>.....</b>	<b>151</b>
<b>4.2. O poder social da ideologia e da racionalidade ideológica.....</b>	<b>156</b>
<b>4.3. As respostas à crise estrutural: neoliberalismo, Estado neoliberal e políticas de regulação social.....</b>	<b>163</b>
4.3.1 O projeto Terceiro Setor: novo padrão de respostas às manifestações da questão social.....	173
4.3.2 O neoliberalismo da Terceira Via.....	182
4.3.3 A nova pedagogia da hegemonia e sua influência nas políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000.....	186
4.3.4 A similitude ideológica e a articulação histórica entre o projeto Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia.....	190
<b>4.4 Os direitos humanos nas políticas públicas de educação em direitos humanos.....</b>	<b>191</b>
4.4.1 O ponto de vista da ideologia dominante em relação aos direitos humanos: a emancipação política.....	193
4.4.2 Os direitos humanos e sua relação com a emancipação humana.....	197
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa, como objeto de estudo, as políticas públicas<sup>1</sup> internacionais e nacionais de educação em direitos humanos da década de 2000. O propósito de tais políticas é educar cada indivíduo para o desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos. Este está alicerçado na norma jurídica contemporânea dos direitos humanos, a qual integra os direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais – portanto, aqui, inclui-se o direito à educação –, cuja origem se encontra na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 do sistema ONU.

O foco da pesquisa na década de 2000 justifica-se pelo fato desta abranger decisivas influências na política internacional de educação em direitos humanos, em particular aquela propalada pelo sistema da Organização das Nações Unidas (ONU). A política internacional para Educação em Direitos Humanos – elaborada e consensuada por intermédio das organizações transnacionais do sistema ONU – contém orientações, recomendações e diretrizes norteadoras para as políticas públicas educacionais dos Estados-membros, como é o caso do Estado brasileiro.

No Brasil, as políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos tomaram forma de política de Estado com a implementação de planos e programas regulamentados por decretos, diretrizes e declarações. Um marco político fundamental foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 (BRASIL, 2007a). Outra referência importante foram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituídas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, com base no Parecer 8/2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2012b).

---

<sup>1</sup> Compartilha-se da perspectiva de Pereira (2008, p. 91-92) de que “[...] a política, na sua configuração recente e restrita, tem conotação de política pública a qual engloba a política social. Ou melhor, a política social é uma espécie do gênero política pública”. A política pública tem como principal característica “[...] o fato de ser pública, isto é, de todos, e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual [...]”. Salaria a mesma autora que o caráter público desta política se dá pelo fato de ser composta por “[...] um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade [...]” (p. 95).

Podem ainda ser citados como antecedentes das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos: o Programa Nacional de Direitos Humanos-I de 1996 (BRASIL, 1996b), o Programa Nacional de Direitos Humanos-II de 2002 (BRASIL, 2002c) e o Programa Nacional Direitos Humanos-III de 2009 (BRASIL, 2010). Ambas as políticas expressam a concepção de educação em direitos humanos como um meio privilegiado para a cultura universal dos direitos humanos e a proposição de uma formação educacional voltada para defesa e promoção dos direitos humanos, com objetivos de construir uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 1996b, BRASIL, 2002c, BRASIL, 2010).

### Os objetivos

O objetivo geral desta dissertação é analisar a configuração das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos da década de 2000 de modo a evidenciar suas principais ideias, orientações e articulações com as políticas internacionais e com a regulação social do sociometabolismo da crise estrutural do capital.

Em virtude deste objetivo geral, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar fundamentos e orientações das políticas públicas internacionais de educação em direitos humanos propostas no âmbito do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU).
- b) Analisar o processo de construção e os fundamentos da política pública de educação em direitos humanos no Brasil nos anos 2000.
- c) Investigar a função social das políticas públicas para a educação em direitos humanos e sua relação com políticas de regulação social em articulação com o contexto histórico pertinente.

### O problema de pesquisa

O problema ora pesquisado se expressa nas seguintes questões: De que maneira têm se configurado as políticas públicas de educação em direitos

humanos nos anos 2000 em âmbito internacional e nacional? Nas fontes analisadas, qual é a função social atribuída à política de educação em foco? É possível evidenciar que as políticas públicas em questão são expressões de estratégias econômicas e políticas de controle do metabolismo social, de regulação social de enfrentamento às manifestações da questão social<sup>2</sup>, exponenciadas na transição do século XX para o XXI?

Argumenta-se que, na política pública de educação em direitos humanos, à educação, é atribuída a função social de ser uma panaceia para as expressões da questão social resultantes da crise estrutural do sistema do capital e das conseqüentes medidas político-econômicas dos Estados de alinhamento neoliberal<sup>3</sup>.

Abordar o neoliberalismo como um movimento de reação à crise estrutural do capital conduz à discussão do mesmo como programa de políticas e como receituário para reformas no sentido de submeter todas as instâncias da vida social à lógica do mercado. A análise das fontes primárias realizadas nas seções desta dissertação subsidia o entendimento de que estes documentos formam um conjunto definidor das bases políticas nas quais as agências multilaterais se fundamentam para direcionar a construção das agendas dos países-membros. Este fato, por sua vez, corrobora com a tese de Dale (2004) concernente à construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Neste estudo, compartilha-se da perspectiva de Yamamoto e Carvalho (1983, p. 77) sobre a questão social quando afirmam: “[...] a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do estado”. Assim, define-se questão social como “[...] a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia”. Alguns exemplos de manifestação cotidiana da questão social são: o aumento da desigualdade, da pobreza, do desemprego, da exclusão social, da violência e da criminalidade.

<sup>3</sup> De acordo com Leher e Motta (2012, p. 578): “O termo neoliberalismo [...] é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual”.

<sup>4</sup> Nos termos de Dale (2004, p. 426-427), a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação pode ser definida da seguinte maneira: “[...] as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais

A estratégia neoliberal instrumentaliza, na sociedade civil, um conjunto de valores altruístas de solidariedade individual, almejando novo padrão de sociabilidade. Neste sentido, foi possível perceber que há, nestas políticas públicas, mediação de duas influências neoliberais características desse novo padrão de sociabilidade: o Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia.

Ocorre então que a política pública investigada estabelece uma relação harmônica e complementar com o projeto “Terceiro Setor”, bem como com os princípios neoliberais da pedagogia da hegemonia pautada na política de Terceira Via<sup>5</sup>.

### As justificativas

A principal justificativa sobre a relevância e a atualidade desta pesquisa advém da pertinência social do tema. É contribuição social importante a análise crítica da construção das políticas públicas em questão, uma vez que são políticas recentes em processo de construção e de implementação.

A contribuição político-teórica deste estudo é o questionamento crítico aos fundamentos e às estratégias básicas das políticas públicas investigadas, por fazerem parte do receituário neoliberal frente à exponenciação da questão social e por serem políticas públicas que se configuram no processo de regulação social do capital, resultante de complexas e desiguais correlações de forças sociais.

Os questionamentos, aqui feitos, podem contribuir no sentido de desmontar a armadilha do discurso neoliberal, que considera educação do

---

autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm suas políticas moldadas por normas e cultura universais”.

<sup>5</sup> Entende-se por política de Terceira Via, na esteira de Groppo e Martins (2008, p. 222-223): “[...] A Terceira Via tem sido um projeto político-social direcionado, em primeiro lugar, a forças de centro-esquerda que assumiram o poder em países importantes (como o novo trabalhismo inglês, os novos democratas nos Estados Unidos, os socialistas franceses, os social-democratas alemães e os ‘social-democratas’ no Brasil) [...] Apesar de aceitar certas teses centrais do neoliberalismo, busca ‘refiná-las’ com base nas experiências de governos europeus e norte-americanos que, apesar de servirem a ideologias e partidos sob alcunhas da esquerda, atacaram as principais reformas já implementadas pelo neoliberalismo e buscaram, considerando estas reformas como limites e condições, criar modos alternativos de lidar com os problemas sociais e de desagregação sociopolítica em seus países”.

indivíduo, bem como o Terceiro Setor soluções suficientes e plausíveis para enfrentamento da questão social.

### Os aportes teóricos e metodológicos

O referencial teórico-metodológico utilizado nesta dissertação é o materialismo histórico. Para responder ao problema de pesquisa proposto, são considerados não apenas os aspectos teórico-metodológicos relativos às fontes documentais, mas o processo de reprodução social do sistema do capital. Noutros termos, significa entender que, em decorrência do método, o objeto de estudo é investigado como uma particularidade, a qual é ontologicamente articulada a uma totalidade histórica. Sendo assim, a análise não se reduz a aspectos isolados, a proposições e fundamentos isolados, articula-se dialeticamente às variadas determinações sociais.

O caminho crítico é construído por considerar-se que as políticas públicas de educação em direitos humanos fazem parte de um processo sociometabólico mais amplo, cindindo em interesses de classes distintos e irreconciliáveis. Neste sentido preciso, são processos em construção, em desenvolvimento, exatamente porque são construídos dialeticamente, em contradição e em luta. Nesses processos, a estratégia hegemônica central consiste em articular consensos globais que objetivam justificar e legitimar o processo de desestruturação e desresponsabilização do Estado no campo das políticas públicas e sociais, adequando a educação nacional às necessidades do capital global.

Tais aspectos históricos, por sua vez, colocam em evidência a importância de uma investigação mais pormenorizada ante a necessidade de aprofundar a crítica a essa política pública educacional no processo da regulação social da crise estrutural do capital.

Valendo-se deste referencial teórico-metodológico, e para cumprirem-se os requisitos necessários para a articulação dialética entre as variadas determinações sociais, é de fundamental importância que sejam utilizadas categorias analíticas. Trata-se de categorias teórico-metodológicas que propiciam o conhecimento teórico da essência do objeto em estudo (NETTO,

2011). Estas são definidas por Cury (1985) como conceitos básicos que se explicam aspectos gerais e essenciais da realidade em conexões e relações com o movimento da história. Nesta pesquisa, são utilizadas as seguintes categorias analíticas: práxis, totalidade, contradição, mediação, hegemonia e reprodução.

A categoria da práxis<sup>6</sup> permite entender que é o próprio ser social quem constrói a história, ou seja, que o ser humano é, ao mesmo tempo, produto da história e seu produtor, formado pela sociedade e formador da sociedade, sujeito da práxis. De acordo com esta categoria, entende-se que o ser humano, um ser essencialmente social, não pode ser compreendido como um indivíduo a priori, produto da própria natureza humana abstrata, e sim como indivíduo historicamente determinado. Significa afirmar que a categoria práxis permite compreender que a materialização dos propósitos e fundamentos desta política educacional é instituída em um momento histórico muito singular da história da humanidade, a ofensiva hegemônica neoliberal, característica da crise estrutural capitalista. Assim, a categoria práxis é essencial, visto que, ao englobar os aspectos característicos deste momento histórico, ela possibilita, no decorrer da pesquisa, a apreensão das ações humanas resultantes de um particular histórico (NETTO; BRAZ, 2011). Como enfatiza Noma (2010), somente é possível apreender as relações de produção e de reprodução sociais contraditórias em sua efetividade no campo da práxis num determinado tempo e contexto histórico.

Sendo assim e de acordo com o recorte temporal da pesquisa, que se situa a partir da década de 1990, é necessário levar em consideração que, no final do século XX e na transição para o XXI, ocorreram significativas transformações com a estruturação do sistema capitalista em virtude, sobretudo, da crise estrutural do capital. Como decorrência, o campo das

---

<sup>6</sup> Assim é explicada, nos termos de Netto e Braz (2011, p. 54), a nossa primeira categoria analítica: “A categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosófica, da arte, construindo um mundo de produtos, obras, valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz”.

políticas sociais foi profundamente atingido ao se retirar do Estado a responsabilidade principal sobre os serviços sociais e colocá-la como um encargo da sociedade civil. Trata-se do que Montaño (2010) denomina da nova modalidade de fundamentos de resposta à questão social.

A análise empreendida também exige a utilização da categoria analítica da totalidade, porque, por meio desta categoria, pode-se estabelecer a síntese de múltiplos elementos interligados na pesquisa. É o que Cury (1985) explicita ao afirmar que a categoria da totalidade permite uma visão que seja “[...] capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (p. 27).

Para estabelecer as mediações entre o particular e o universal de modo a responder a pergunta atinente à problemática deste estudo, recorre-se à categoria teórico-ontológica analítica basilar do referencial materialista histórico, a totalidade. Para desvelar nas fontes documentais a reciprocidade entre essas esferas, particular e universal, parte-se do pressuposto segundo o qual os fundamentos e propósitos dessas políticas expressam relações sociais de uma determinada época histórica e, exatamente por isso, estão interligadas por uma totalidade histórica. Noutros termos, entende-se que sua interpretação crítica requer algo além dos fatos particulares e isolados. Não que os elementos particulares não exerçam influência sobre a totalidade, mas somente podem ser analisados caso estejam em articulação com o todo.

Com base em tais premissas, considera-se que as fontes documentais analisadas, as políticas públicas de educação em direitos humanos, são produtos históricos em processo de constante desenvolvimento e (re)elaboração. Elas são documentos políticos que, por intermédio de seu conteúdo, expressam aquilo que o ser social faz dela e, por conseguinte, aquilo que ela faz do ser social. Ainda, acresce-se a esta questão que tais políticas são produtos da práxis elaborada em contradição, exatamente porque a contradição de classe é fundamento do modo de produção capitalista.

Na análise de Lombardi (2004, p. 146), “[...] qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico, não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive”. A categoria contradição é necessária para a análise de nossas fontes políticas de

educação em direitos humanos, visto que a relação social contraditória é característica do capitalismo. Além do mais, “[...] a categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética” (CURY, 1985, p. 26).

Segundo Netto (2011, p. 57), “[...] sem as contradições [...]” o movimento da história seria inerte “[...] e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação”. São as contradições que geram o movimento da história, por isto é o ponto central de uma metodologia marxista (CURY, 1985).

Significa entender, conforme a categoria em questão, que, por se tratar de políticas públicas feitas no interior do modo de produção capitalista, elas, necessariamente, movem-se em contradição. É esta categoria que permite analisar as políticas públicas sociais de educação em direitos humanos como produtos históricos da sociedade de classes, permitindo, deste modo, apreender o movimento de construção desta política e apontar a qual projeto de classe ela está vinculada. Como afirma Cury (1985, p. 27), a contradição “[...] é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real [...]”, por isso ela é “[...] o próprio motor interno do desenvolvimento das sociedades de classe”.

A categoria da mediação é imprescindível nesta pesquisa, a sua utilização possibilita estabelecer as articulações necessárias entre as políticas públicas de educação em direitos humanos e os demais aspectos que envolvem a complexa realidade social. Estas, por sua vez, tornam possível fazer conexões e mediações interligadas e reciprocamente determinantes. Neste sentido, a categoria da mediação abre os caminhos para analisar o objeto desta pesquisa em articulação com os demais objetos e complexos da realidade que interagem mutuamente de forma dialética e não mecanicista.

Na perspectiva de Cury (1985, p. 27), a mediação enquanto categoria não autoriza “[...] uma divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si o dinamismo de sua existência [...]”, mas implica “[...] numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório”. Para o mesmo autor, “[...] a interação entre os processos, permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza, na mediação que o homem estabelece

com os outros e com o mundo” (p. 28). É neste sentido que a categoria mediação é decisiva para articular o objeto em estudo com questões mais amplas desenvolvidas e determinadas historicamente. Para estabelecer os pontos de contato entre as políticas públicas sociais de cunho regulatório e o novo padrão sociabilidade capitalista, em resposta às expressões da questão social e às políticas públicas de educação em direitos humanos, será necessária, portanto, a mediação. Ademais, tais políticas são elos de mediação característicos da própria regulação sistêmica da crise estrutural capitalista.

As mediações realizadas pelo Estado neoliberal e por seus respectivos governos para a instrumentalização de novos valores e consensos são decisivas para a própria manutenção sistêmica. Além do mais, a categoria mediação fornece uma gama de subsídios para se explicitar que, nas políticas públicas analisadas, as ideias, as teses e os valores propalados advêm do sistema da ONU. As suas agências e agentes orgânicos medeiam à elaboração de todos os acordos, planos, pactos e convenções entre os Estados-membros. Vale dizer que tais agências atuam como “[...] instâncias de regulação supranacional” (NOMA, 2012, p. 94). Estas, por sua vez, exercem decisiva influência na elaboração dos fundamentos e definição de propósitos das agendas políticas nacionais, nas quais a mediação, via políticas educacionais, é decisiva para a internalização de valores que sustentam a própria reprodução sociometabólica do capital.

A categoria mediação é primordial para compreender as razões pelas quais os documentos originados do sistema ONU tornam-se centrais na análise a ser empreendida nesta dissertação. Tais fontes se constituem na base de todas as políticas públicas para a educação em direitos humanos implantadas pelos seus Estados-membros, e, evidentemente, pelo Estado brasileiro. São portadores de ideias, fundamentos e propósitos expressos e difundidos em declarações, em tratados, em pactos, em resoluções e em conferências. O processo que envolve sua elaboração, disseminação e incorporação expressa, conforme formulação de Dale (2004), a construção de uma AGEE.

Para abordar a reprodução sociometabólica do capital, são fundamentais as categorias reprodução e hegemonia. A primeira delas, a categoria reprodução, é essencial porque “[...] a obtenção de um consenso é importante

para a reprodução das relações de produção” (CURY, 1985, p. 28). A segunda, a categoria hegemonia, é importante por apresentar tanto a “[...] possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política” (CURY, 1985, p. 28). Acrescenta este autor que a hegemonia é uma capacidade de direção cultural e ideológica apropriada por uma determinada classe social e cumprida sobre o conjunto da sociedade civil, de maneira a fazer com que esses interesses particulares se tornem o interesse geral da sociedade civil. A categoria reprodução, ainda com base em Cury (1985), revela a própria tendência de conservação existente em todas as formas de sociedade.

Assim, as categorias hegemonia e reprodução trazem uma gama de premissas teóricas que evidenciam que as políticas educacionais aqui analisadas são produtos históricos das transformações sociais decorrentes da crise estrutural do capital. São medidas encaminhadas predominantemente pelo projeto hegemônico neoliberal pela via do Terceiro Setor e da nova pedagogia da hegemonia. As políticas sociais de caráter neoliberal, ao promoverem a regulação social, atuam dentro dos limites dos ajustes políticos e sociais necessários para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Com estas categorias do método materialista histórico, pode-se desmontar a armadilha do discurso propalado nos documentos de políticas públicas de educação em direitos humanos, porque elas possibilitam desvendar a essência do objeto de pesquisa. Precisamente por isto, os fundamentos e propósitos dessas políticas educacionais são analisados à luz de literatura crítica pertinente, a qual nos fornece subsídios teórico-metodológicos para atribuir sentido e significado histórico e político a eles.

Para explicitar os pormenores desta política educacional e sua função social regulatória, recorre-se às categorias analíticas mencionadas e a autores críticos, por considerar que o processo de investigação tem que ultrapassar o imediato, a prática cotidiana, precisamente porque o movimento da realidade, da história, da totalidade não se esgota no particular.

### As fontes primárias

Na investigação, sistematização e análise crítica das políticas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos, foram selecionadas fontes documentais não por um critério aleatório, mas por expressarem os fundamentos e propósitos da própria educação em direitos humanos. As fontes da pesquisa selecionadas precisam ser interrogadas de forma a atender à apreensão daquilo que realmente elas são: políticas regulatórias de efeito sistêmico para a ordem social do capital imerso em sua crise estrutural.

Em relação a estes aspectos, as palavras de Evangelista (2006), quando aborda a posição do pesquisador para o trabalho com documentos de política educacional, são conclusivas. Explica que o papel atribuído aos intelectuais é “[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas”. Estes “[...] estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história” (EVANGELISTA, 2006, p. 54).

O caráter da presente pesquisa é teórico, seus procedimentos são de cunho bibliográfico e documental. Utiliza-se a técnica documental para coletar dados em fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2008). Uma das técnicas documentais utilizadas para coletar dados em fontes primárias é abordada por Krokosz (2011), que considera a *home page* uma fonte escrita primária, por apresentar arquivos institucionais divulgados em meio eletrônico e de acesso público.

A análise documental das fontes primárias abrange uma série de documentos de política educacional tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional. As principais fontes em âmbito internacional são: Carta das Nações Unidas (1945); Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); Convenção Americana dos Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (1969); Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos

Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974); Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988); Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993); Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004); Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Primeira Fase (2005-2009) e Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Segunda Fase (2010-2014). Em âmbito nacional, as principais fontes são: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Direitos Humanos-1 (1996b); Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996; Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999; Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002; Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003; Portaria nº 66/2003, de dezembro de 2003; Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009; Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009; Resolução CNE/CP nº 1; Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012a); Plano Nacional de Direitos Humanos-II (2002c); Plano Nacional Direitos Humanos-III (2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006-2010 (2007a).

O papel das fontes documentais citadas acima é decisivo para a efetivação desta pesquisa. Elas são o eixo central de onde parte a investigação, na verdade, são “[...] o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira” (SAVIANI, 2004, p. 5).

É importante reiterar que as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, aprovadas no Brasil pelo poder estatal com o Ministério da Educação, estão alicerçadas nos fundamentos e propósitos da política internacional propalada pelas agências transnacionais. Todas são fontes primárias importantes porque conformam os elementos teórico-metodológicos imprescindíveis de onde parte nossa análise crítica.

## Estrutura da dissertação

A estrutura expositiva da dissertação está organizada em cinco partes. São elas: introdução, três seções e considerações finais.

Na primeira seção, correspondente à introdução, o propósito é o delineamento geral da dissertação pela explicitação dos seus elementos essenciais: objeto, objetivos, problema de pesquisa, método, fontes, justificativa e estrutura do trabalho.

Na segunda seção, são abordadas políticas públicas internacionais para a educação em direitos humanos no âmbito da Organização das Nações Unidas, sobretudo a partir da década de 2000. O objetivo é evidenciar a atuação de agências internacionais como forças transnacionais decisivas para a internalização da agenda de políticas públicas por parte dos países-membros da ONU.

Na terceira seção, são analisadas políticas públicas nacionais para a educação em direitos humanos, implementadas por ações do Estado brasileiro, com ênfase às promulgadas nos anos de 2000. O propósito é evidenciar a construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE) e explicitar os argumentos teórico-políticos predominantes destas políticas educacionais no que concerne ao trato com a questão social.

Na quarta seção, são investigadas as interfaces das políticas públicas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos com políticas neoliberais de regulação social para evidenciar a função social desta política educacional no âmbito da crise estrutural do capital.

Por último, nas considerações finais, são realizadas sínteses mais gerais com base nas análises e reflexões empreendidas nas seções anteriores.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Nesta seção, o objetivo é apresentar os fundamentos e os propósitos das políticas públicas para educação em direitos humanos no âmbito do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e de agências multilaterais que o integram. O propósito é pesquisar premissas teóricas basilares que evidenciam que tais agências são forças transnacionais definidoras de diretrizes e fundamentos atinentes ao campo das políticas públicas educacionais implantadas pelos estados-membros do sistema ONU, como é o caso do Estado brasileiro.

Desta forma, abordam-se questões pertinentes às políticas internacionais de educação em direitos humanos para explicitar as suas origens e, posteriormente, suas influências na ação das políticas públicas sociais de alinhamento neoliberal. Investiga-se o conteúdo dos principais documentos de políticas – declarações, planos, tratados e protocolos – que nortearam e norteiam a concepção e o tratamento que os Estados-membros da ONU adotam em relação aos direitos humanos, ao direito à educação e à educação em direitos humanos.

Para cumprir com o proposto, as políticas em foco são abordadas como produtos históricos, permeados de contradições, que expressam interesses e projetos de classes antagônicas e, por isso mesmo, são políticas públicas sociais em contínuo processo de configuração. Esta seção tem o propósito de coletar informações e dados para, posteriormente, proceder à análise crítica de uma política pública e social que propala combater os males sociais pela mediação da educação em direitos humanos.

### **2.1 Os antecedentes da educação em direitos humanos: dos direitos humanos ao direito à educação**

Para compreender a atual configuração do objeto de estudo, faz-se necessário acompanhar o nascedouro dos propósitos e dos fundamentos que deram origem às políticas de educação em direitos humanos do sistema ONU.

É o que se realiza neste item, resgatando a questão dos direitos humanos e a do direito à educação, que representam os alicerces sobre os quais se erigiram as políticas de educação em direitos humanos.

### 2.1.1 Carta das Nações Unidas de 1945 e Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: o nascimento dos direitos humanos

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 26 de junho de 1945, foi criada, pela Carta das Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas, tomando de volta o caminho interrompido da Liga das Nações após o fim da Primeira Guerra (1914-1919). Importante destacar que o contexto social em que esse organismo internacional foi criado explica muito de seu conteúdo. É com ele que, pela primeira vez na história social dos direitos humanos, houve o reconhecimento, pelo menos no plano formal, do caráter universal, indivisível, interdependente e inter-relacionado dos direitos humanos. Argumenta Trindade (2011a, p. 191) que, “[...] ante o balanço aterrorizante que os vencedores da guerra fizeram das atrocidades dos vencidos, impôs-se à comunidade internacional o resgate da noção dos direitos humanos”.

Nessa perspectiva, a Carta das Nações Unidas, de imediato no seu artigo 1º, afirma que são propósitos das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945, p. 1-2):

[...] desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal.

[...] conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário.

[...] promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

[...] ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

O aspecto mais decisivo das condições sociais que permearam a redação da Carta de São Francisco em 1945 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi uma ameaça operária que ressurgiu no período pós-guerra para os grandes Estados imperialistas (TRINDADE, 2011a).

Explicita o mesmo autor que, sobre os escombros da Segunda Guerra (1939-1945) e das cinzas do nazismo, o movimento operário teimosamente se manteve. Organizações guerrilheiras de esquerda foram fundamentais para resistir à ocupação nazista na Europa e facilitou o avanço dos exércitos dos aliados sobre o eixo. Isto ocorreu na Itália, França, Bélgica, Grécia, Polônia. Já, na Iugoslávia e na Albânia, o exército vermelho promoveu insurreições populares vitoriosas para expulsar as tropas invasoras. Mediante essas condições, “[...] não seria possível ignorar os pontos de vista da URSS, de seus aliados na Europa e do renascido movimento dos trabalhadores [...]” na elaboração da proposta da recém-fundada ONU. Sendo assim, houve contribuição ativa do movimento operário “[...] na redação dos artigos concernentes aos direitos econômicos, sociais e culturais do texto submetido à Assembleia Geral da ONU” (TRINDADE, 2011a, p. 192).

No nascedouro dos fundamentos e propósitos das políticas internacionais que subsidiam as políticas de educação em direitos humanos, portanto, houve a incorporação dos aspectos políticos centrais do movimento operário no que diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais. Para a noção de sujeitos de direitos, a implicação foi que

[...] a noção de direitos humanos universais conduziu igualmente à ponderação de que o próprio indivíduo, como sujeitos de direitos, deve ter os seus direitos humanos protegidos também na esfera internacional, e não apenas por tribunais e aparelhos nacionais (TRINDADE, 2011a, p. 195).

Em decorrência deste princípio, de meados do século XX para cá, além da aprovação de “[...] uma centena de instrumentos internacionais (entre declarações e tratados mais específicos) [...]”, foram constituídas “[...] instituições e mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos, quase sempre criados pelos tratados internacionais” (TRINDADE, 2011a, p. 195).

No âmbito jurídico, ao passarem os direitos humanos a integrar uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada, houve a

abolição do divórcio entre direito e moral, típico do século XIX, em que predominava o método positivista para o direito<sup>7</sup> (TRINDADE, 2011a).

Em suma, como explica Araújo (2008), o contexto social de origem desses instrumentos e mecanismos possibilitou que se colocassem os direitos humanos com veemência em nível internacional, pois:

[...] o fato de o Holocausto ter ocorrido dentro das fronteiras nacionais evidenciou a necessidade de se conferir proteção internacional e universal aos direitos humanos, que não mais poderiam ficar apenas sob âmbito da soberania estatal. Fazia-se inadiável a garantia de direitos humanos em nível internacional (ARAÚJO, 2008, p. 79).

Desta forma, a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos inauguraram, na perspectiva de Trindade (2011a, p. 193), “o direito internacional dos direitos humanos” e fundaram “[...] a concepção contemporânea de direitos humanos que, ambiciosamente, visa integrar os direitos civis e políticos”. Explica o autor que os mesmos vinham sendo construídos “[...] desde o século XVIII (especialmente após a Declaração francesa de 1789), aos chamados direitos econômicos, sociais e culturais” (p. 193). Estes, por sua vez, foram “[...] demandados nos séculos XIX e XX pelo movimento operário (e que se instalaram definitivamente na cena mundial após a Declaração russa de 1918)” (TRINDADE, 2011a, p. 193).

Esta perspectiva é corroborada por Araújo (2008) ao afirmar que os citados documentos tiveram o condão de instaurar, pelo caráter universal, indivisível e interdependente, o Direito Internacional dos Direitos Humanos, dada sua atribuição a todos os seres humanos a condição de sujeitos de direitos em nível internacional. É necessário registrar que o fenômeno da internacionalização dos direitos humanos é, pois, muito recente em termos históricos, data do pós-guerra e seu marco fundamental é a Declaração Universal de 1948.

---

<sup>7</sup> O método positivista “[...] também seria empregado para a concepção e estudo do direito, descartando os suportes anteriores (jusracionalista) num direito natural, tanto os derivados da natureza externa ao homem quanto os da natureza humana ou da razão. A mesma demanda por neutralidade axiológica conduziria os juristas positivistas a circunscreverem esse estudo à investigação metódica do direito positivo [...], suas normas e a forma prescrita pelo próprio ordenamento jurídico para sua produção/modificação – sempre sem juízos de valor” (TRINDADE, 2011a, p. 114).

Estes são os aspectos centrais que redundaram nos fundamentos e propósitos das primeiras fontes documentais que antecederam as políticas públicas de educação em direitos humanos. O objetivo principal desses documentos elaborados no pós-guerra era a construção da paz universal. A ONU foi criada e incumbida de tomar medidas que julgasse serem apropriadas ao fortalecimento da paz universal e, nesse sentido, promover e estimular o respeito aos direitos humanos sem qualquer distinção social. Assim se iniciaram os trabalhos para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa o marco político internacional ao direito à educação como um direito social fundamental do ser humano. Esta Declaração foi proclamada como uma norma comum a ser adotada por todos os povos e nações integrantes do sistema ONU pela Assembleia Geral das Nações Unidas por meio da Resolução nº 217, de 10 de dezembro de 1948. Com ela, pela primeira vez na história, foi estabelecida a proteção universal dos direitos humanos.

Nesta perspectiva, Claude (2005, p. 37) reitera que, “[...] ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores [...]”. Portanto, todo ser humano tem direito à educação, sendo esta considerada uma eficiente estratégia em prol do desenvolvimento e da manutenção da paz no referido documento. Em síntese, conforme o mesmo autor explicita, a educação é “[...] parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural [...]” (p. 37).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 firma a noção de que a educação é um direito social fundamental. Além disso, sua instrução seria no sentido de promover o desenvolvimento pleno da personalidade humana com o objetivo de construir uma cultura universal de direitos humanos. Noutros termos, a educação como direito social fundamental é condição necessária para que o indivíduo possa se desenvolver plenamente enquanto personalidade humana a fim de promover a compreensão, a tolerância e a

amizade entre todas as nações e grupos, em prol da manutenção e desenvolvimento da paz mundial (CLAUDE, 2005).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representou, em relação aos aspectos da educação como um direito social internacional, grande esperança, na medida em que, pela primeira vez, com o fim da Segunda Guerra em 1945, manifestava-se uma preocupação em nível mundial acerca dos direitos humanos. A instrução passou, portanto, a figurar na agenda internacional como objeto de preocupação, tornando-se um direito humano fundamental. Em seu artigo XXVI, afirma-se que “[...] todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]” no sentido de assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecendo o respeito aos direitos humanos em prol da manutenção da paz (ONU, 2000, p.12).

A Declaração é precedida de sete considerações, e a primeira delas lança uma premissa que embasa todas as fontes da doutrina internacional dos direitos humanos. Estabelece a tese de que “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz do mundo” (ONU, 2000, p. 1).

Importante ressaltar também, conforme explica Araújo (2008), que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é aplicada em um mundo cindido ideologicamente pela guerra-fria. Em decorrência, a Declaração tem aspectos que pretendem conciliar os temas sociais conexos a cada um dos blocos em conflito. Expressa uma correlação de forças ao estabelecer direitos civis e políticos de caráter individualista, concernentes ao bloco capitalista, e direitos de caráter social, pertinentes ao bloco socialista.

Acrescenta a autora que “[...] a Declaração de 1948 tentou refletir essas forças, mas não o fez equilibradamente”. Esta afirmação é possível porque, “[...] dos seus trinta artigos, vinte e um contemplam os direitos civis e políticos – garantias individuais” e apenas “[...] sete são dedicados aos direitos econômicos, sociais e culturais”. Não obstante essa desproporção, mais um

artigo que “[...] contempla as responsabilidades do indivíduo e a forma de exercitar seus direitos” (ARAÚJO, 2008, p. 80).

A verdade é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inaugurou a noção contemporânea de direitos humanos exatamente porque, na correlação de forças que ali se configurava, houve participação decisiva do bloco socialista em relação aos direitos sociais. Apenas assim a educação se tornou um direito fundamental a todos os seres humanos. Esse entendimento tem importância, por sua vez, por conta de dois desdobramentos históricos fundamentais.

Em primeiro lugar, porque, com base nele, desenvolveu-se, em três décadas ulteriores, o problema da vertente político-ideológica neoliberal. Ou seja, uma vez colocados em questão esses direitos sociais pela luta de classes, as medidas do bloco hegemônico capitalista passou a desencadear medidas políticas e ideológicas para colocar freios e, muitas vezes, para induzir perdas nas conquistas sociais típicas do Welfare State pós-guerra. Seu grande aliado foi o neoliberalismo<sup>8</sup>.

Em segundo lugar, porque, devido ao caráter dos direitos humanos e à norma jurídica e política internacional, estes passaram a ser responsáveis pela construção da justiça e paz do mundo. Portanto, pouco a pouco, foi se desenvolvendo um arsenal de planos, tratados, pactos, convenções e programas internacionais com temática pertinente aos direitos humanos que, nas décadas posteriores, começaram a conclamar a necessidade de se educar para os direitos humanos.

---

<sup>8</sup> Importante ressaltar, de acordo com Lima (2008, p. 14-15), que: “Se no período pós-Segunda Guerra Mundial o Estado assume um papel central na condução do processo de regulação econômico-política da totalidade da vida social, a crise de acumulação do capitalismo que se adensa nos anos de 1970, marcada por uma profunda recessão e combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, leva a reconfiguração do fordismo-taylorismo e do Estado de Bem-Estar Social e ao abandono da ideologia do desenvolvimentismo, impulsionando a burguesia internacional ao relançamento das bases teóricas e de ação do liberalismo, a partir da retomada das obras de Hayek e Friedman”. Por isto que, não obstante as obras de Hayek e Friedman serem feitas e publicadas no pós-guerra – *O Caminho da Servidão* de Hayek em 1943; e *Capitalismo e Liberdade* de Friedman em 1962 –, apenas com a crise dos anos de 1970 que há um caminho aberto para sua propagação político-ideológica.

### 2.1.2 Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem foi aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, no mês de abril de 1948. Neste documento, na parte das *Considerações*, reitera-se a noção do que cabia aos direitos humanos no mundo pós-guerra:

Que os povos americanos dignificaram a pessoa humana e que suas constituições nacionais reconhecem que as instituições jurídicas e políticas, que regem a vida em sociedade, têm como finalidade principal a proteção dos direitos essenciais do homem e a criação de circunstâncias que lhe permitam progredir espiritual e materialmente e alcançar a felicidade (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948, p. 1).

No segundo *considerando*, consta que “[...] os Estados americanos reconheceram que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos terem como base os atributos da pessoa humana” (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948, p. 1).

No Artigo 12º é evidenciado que:

Artigo XII – Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948, p. 2).

De acordo com o documento apontado, o direito à educação possui os seguintes contornos: 1) é recomendado para permitir o progresso espiritual e material da humanidade e alcançar a felicidade; e 2) a educação primária é direito elementar de todos.

Diante de tais defesas, conclui-se que a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 deixa explícita que uma das funções sociais da educação, nesta política internacional do sistema ONU, é fornecer condições e preparo espiritual e material para alcançar o progresso e a felicidade, é proporcionar o preparo do indivíduo a uma subsistência digna, à melhoria do nível de vida e para ser útil à sociedade.

### 2.1.3 Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966 e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foram sancionados pelos países-membros das Nações Unidas em 1966, por meio da Resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Reafirmam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo os direitos humanos com base nos fundamentos da igualdade, da justiça e da paz no mundo como um direito internacional.

Alguns aspectos importantes devem ser destacados em relação à articulação entre esses Pactos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Salienta-se que Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme entende Araújo (2008), não era um documento obrigatório, ou seja, essa Declaração era apenas um acordo, embora solene, mas não uma lei exigível dos Estados-membros do sistema ONU. O que ficou decidido, em virtude dessas circunstâncias, foi que a ONU deveria produzir, desta vez com força legitimadora de lei, outro documento que representasse um grande pacto sobre os direitos humanos. Entretanto,

[...] os países do bloco capitalista conseguiram firmar o entendimento de que os direitos civis e políticos seriam desde logo exigíveis – portanto, auto-aplicáveis –, enquanto que os direitos sociais teriam aplicação progressiva, como se dotados de caráter meramente programático (ARAÚJO, 2008, p. 81).

As divergências e as contradições entre as classes presentes no interior da ONU acabaram por resultar, após dezoito anos de discussões, não

em um, mas em dois Pactos aprovados pela Assembleia da ONU em dezembro de 1966: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ARAÚJO, 2008). Ocorreu “[...] uma estratégia de divisão de direitos, com a pretensão de atribuição de valores diferentes aos direitos pertencentes a cada um dos grupos” (ARAÚJO, 2008, p. 81).

Neste ponto da dissertação, passa-se a abordar o conceito de educação e de ensino evidenciando as diferenças explicitadas nos respectivos Pactos sancionados pelos países-membros da ONU em 1966.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos reafirma a Carta das Nações Unidas, garantindo os direitos humanos com base nos fundamentos da igualdade, justiça e paz no mundo, reconhecendo que esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana. Destaca-se que, neste documento, apenas o artigo 18, e de maneira muito breve, trata sobre o ensino e articulado à liberdade religiosa. Conforme consta no referido artigo, é afirmado que “[...] toda pessoa terá direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião”. Está previsto que

Esse direito implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou uma crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino (ONU, 1966a, p. 6).

O compromisso dos Estados que assinaram o referido Pacto é “[...] respeitar a liberdade dos pais – e, quando for o caso, dos tutores legais – de assegurar a educação religiosa e moral dos filhos que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ONU, 1966a, p. 6). Trata-se de algo modesto em relação à noção ampliada de educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Acerca deste ponto, há de se ressaltar que no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos “[...] a proposta ocidental saiu-se majoritária na Assembleia Geral da ONU” (ARAÚJO, 2008, p. 81).

Salienta-se que, em relação ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966b), este corroborou com as premissas fundamentais da Declaração de 1948 a respeito da educação como

direito social fundamental. Assim é expresso nos termos do Pacto em seu artigo 13:

Os Estados-partes, no presente Pacto, reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966b, p. 6).

A análise de Maia (2010, p. 92) evidencia que, dentre os direitos reconhecidos neste Pacto, está “[...] o direito de toda pessoa à educação”, que “[...] deverá visar o desenvolvimento da personalidade humana no sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Não restam dúvidas, portanto, da importância de se incluir o direito à educação nesse Pacto internacional, já que ela é concebida também como direito social. Este fato, por sua vez, possibilita ampliação na garantia do acesso de todos a esse direito social (MAIA, 2010).

A prova cabal da vigência desta análise está no próprio artigo 13 do Pacto Internacional:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (ONU, 1966b, p. 7).

No artigo 13º do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é reconhecida a competência do Estado em ofertar e financiar a educação, considerando que ela deve ser pública, gratuita para o nível primário. Quanto à gratuidade, isto não se aplica totalmente à educação

secundária e à de nível superior porque a sua implementação progressiva não significa a garantia do ensino obrigatório, gratuito e universal para toda população que dele necessitar.

É reconhecida também a responsabilidade do Estado em possibilitar o desenvolvimento do ensino em vários níveis de forma adequada, com incentivo a bolsas de estudo e melhorando gradualmente as condições do corpo docente. Explicita-se a necessidade de prosseguir ativamente o desenvolvimento “[...] de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente” (ONU, 1966b, p. 7)

Este Pacto declara que, caso os Estados-partes não tenham, na jurisdição de seu território, a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, estes devem elaborar e adotar um plano de ação detalhado com a finalidade de desenvolver progressivamente o direito da gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária para todos. Ou seja,

Artigo 14<sup>o</sup>. Todos Estados-partes no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos (ONU, 1966b, p. 7).

Como explicitado, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 detalhou e alargou o campo relacionado à educação como direito social fundamental e ampliou seu conteúdo político-social. Mais do que reconhecê-la como direito social, estabelece que cabe aos Estados-partes desenvolverem as condições sociais e políticas necessárias à instrução pública e obrigatória para todos os seres humanos no sentido do pleno desenvolvimento.

#### 2.1.4 Convenção Americana dos Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica de 1969

A Convenção Americana de Direitos Humanos, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, é um tratado celebrado pelos integrantes da Organização de Estados Americanos (OEA), adotada e aberta à assinatura durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Entrou em vigor a 18 de julho de 1978.

A diferença específica entre os valores e entre os pesos atribuídos à educação como direito social fundamental, estabelecida em cada um dos Pactos Internacionais de 1966, ecoou na Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969. Conclui-se isto pela constatação de que o documento tem um total de 81 artigos e, destes, apenas um deles refere-se a políticas sociais. Além do mais, esta Convenção é responsável pelo primeiro documento Interamericano de Direitos Humanos do sistema ONU, aprovado após os Pactos Internacionais de 1966.

No seu preâmbulo, consta que, “[...] de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, [...] o ideal do ser humano livre, isento do temor e da miséria [...]”, só pode ser realizado “[...] se forem criadas condições que permitam a cada pessoa gozar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos” (CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 1969, p. 1).

O artigo que se refere ao direito à educação como direito social fundamental restringe-se ao que se segue:

[...] os Estados-partes comprometem-se a adotar as providências, tanto no âmbito interno, como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura (CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 1969, p. 4).

Aqui cabe o questionamento sobre por que, já nos finais dos anos de 1960, iniciou-se um processo estratégico político que acendeu o sinal vermelho

aos direitos sociais? A resposta remete à reestruturação do sistema do capital que se iniciava nesse momento da história mundial. Netto e Braz (2011, p. 223) fundamentam a análise desse processo do seguinte modo:

[...] os anos dourados expressam exatamente esta longa de expansão econômica [...] durante a qual crescimento econômico e taxas de lucro mantiveram-se ascendentes entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a segunda metade dos anos sessenta. A partir desses anos, porém, a onda expansiva esgotou-se. A taxa de lucro, rapidamente, começou a declinar: entre 1968 e 1973, ela cai, na Alemanha Ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e, no Japão, de 26,2 para 20,3%.

Simultaneamente, começaram a ser introduzidas alterações nos circuitos políticos que deslocavam cada vez mais o padrão de intervenção estatal típico do modelo keynesiano. Gradativamente, a força de influência política e ideológica decisiva tornou-se o neoliberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). O primeiro passo foi o ataque ao movimento sindical, “[...] um dos suportes do sistema de regulação social encarnado nos vários tipos de Welfare State – com o capital atribuindo às conquistas do movimento sindical a responsabilidade pelos gastos públicos” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 225). Compreende-se, pois, que o ônus deste processo recaiu nas políticas públicas aqui analisadas.

Em resposta à sua crise estrutural a partir de 1970, houve uma reestruturação do sistema capitalista e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, cujos elementos mais evidentes foram o fortalecimento do neoliberalismo<sup>9</sup> e de suas políticas econômicas e sociais conforme explicam Netto e Braz (2011). Tais respostas se articulam sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal (NETTO; BRAZ, 2011, p. 214). No bojo desta crise estrutural do capital, houve o colapso do chamado modelo taylorista-fordista de acumulação e o ressurgimento da ideologia neoliberal. Neste processo, a educação passou a adquirir qualidade

---

<sup>9</sup> O neoliberalismo estruturou-se no final da década de 1930, “[...] por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken e W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack” (SANDRONI, 1994, p. 240). As ideias neoliberais ressurgiram com vigor em muitos países no contexto da crise estrutural do capitalismo, que se tornou mais visível a partir de meados de 1970.

de ser a principal força de coesão cívica nas formulações das políticas educacionais.

#### 2.1.5 Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais de 1974

A Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais foi adotada pela Conferência Geral das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura em sua 18ª sessão, em Paris, França, em 19 de novembro de 1974.

Nos termos do que está estabelecido sobre educação no documento em pauta:

Os Estados-Membros deverão promover, a todos os níveis da educação, uma formação cívica ativa que permita a todas as pessoas adquirir conhecimentos relativamente aos métodos de trabalho e às atividades das instituições públicas locais, nacionais ou internacionais, familiarizar-se com os procedimentos de resolução de problemas fundamentais e participar na vida cultural da comunidade e nos assuntos públicos. Sempre que possível, esta participação deverá estabelecer uma ligação cada vez maior entre a educação e a ação orientada para a resolução de problemas a nível local, nacional e internacional (ONU, 1974, p. 4).

O primeiro ponto a ser destacado, na citação acima, é a articulação da educação com a “formação cívica ativa” e com a aquisição de “[...] conhecimentos relativamente às atividades das instituições públicas locais, nacionais ou internacionais” e a participação “[...] na vida cultural da comunidade e nos assuntos públicos” (ONU, 1974, p. 4). O segundo ponto de destaque é a vinculação da educação com o trabalho, visando permitir “[...] a todas as pessoas adquirir conhecimentos relativamente aos métodos de trabalho” (ONU, 1974, p. 4). O terceiro é a função atribuída à educação de instrumentalizar todas as pessoas a “[...] familiarizar-se com os procedimentos de resolução de problemas fundamentais”. O quarto é a “[...] ligação cada vez maior entre a educação e a ação orientada para a resolução de problemas a nível local, nacional e internacional” (ONU, 1974, p. 4).

Observa-se, no documento em foco, uma ampliação do conceito de educação e de suas funções sociais. Significa afirmar que pode ser constatada a centralidade na educação. A educação é concebida, ao mesmo tempo, como processo formativo e como estratégia política e operacional para o trabalho e para a solução de problemas sociais em nível local, nacional e internacional. A questão a ser debatida é se esta proposição de política educacional, para deixar intactas as estruturas do capital, desvia o foco das causas da “questão social”, direcionando para a educação a atribuição de ser solução das suas expressões: os problemas sociais locais, nacionais e internacionais.

#### 2.1.6 Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988

O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido também como Protocolo de São Salvador, foi concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.

Neste documento, é considerado que existe “[...] estreita relação [...] entre a vigência dos direitos econômicos, sociais e culturais e a dos direitos civis e políticos [...]”, uma vez que “[...] as diferentes categorias de direito constituem um todo indissolúvel que encontra sua base no reconhecimento da dignidade da pessoa humana [...]”, pelo qual se exige “[...] uma tutela e promoção permanente, com o objetivo de conseguir sua vigência plena, sem que jamais possa justificar-se a violação de uns a pretexto da realização de outros” (PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, p. 1).

Significa então que este Protocolo veio reafirmar que, “[...] de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos [...]”, apenas é possível realizar “[...] o ideal do ser humano livre, isento de temor e da miséria, se forem criadas condições que permitam a cada pessoa gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como de seus direitos civis e políticos” (PROTOCOLO ADICIONAL À

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, p. 1).

O Artigo 13º do Protocolo especifica o Direito à Educação e faz algumas considerações sobre este direito social. Na primeira delas, afirma que “[...] toda pessoa tem direito à educação” (PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, p. 6).

A função social especificada à educação é abordada na segunda consideração, na qual é dito que:

Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, p. 6).

Na terceira consideração, é defendido, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação, ser necessário que:

- a. O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;
- b. O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
- c. O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;
- d. Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;
- e. Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental (PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE

DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, p. 6).

### 2.1.7 Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, que consagrou um grande projeto de educação em âmbito mundial e inaugurou a era denominada Educação para Todos (EPT). Os principais documentos oriundos do evento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, foram aprovados por representantes de 155 países e de 120 Organizações Não Governamentais (ONGs) (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). A Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

O objetivo principal da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos de todo o mundo. Esta Declaração, segundo Oliveira (2000, p. 105), “[...] pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação desta última década [1990]”.

O documento evidencia o que é necessário para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos.

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (UNESCO, 1998, p. 6).

Enfatiza Romero (2006, p. 103) que os discursos promovidos nesse documento “[...] realmente conduzem ao entendimento de que, à educação,

parece estar delegada toda a responsabilidade de resolução das problemáticas de diversas ordens, sejam sociais ou econômicas”. Ressalta a autora que “[...] a visão humanitária, pela qual o acesso equitativo<sup>10</sup> é proclamado na proposta de Educação para Todos, sobrepõe-se ao fato das condições de iniquidade<sup>11</sup> existirem em consequência das diferenças econômicas” (p. 103).

No preâmbulo da Declaração de Jomtien, evidencia-se qual a função social da educação correspondente a essas políticas públicas internacionais de educação em direitos humanos (UNESCO, 1998, p. 2):

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. A violência: a morte de milhões de crianças que poderia

---

<sup>10</sup> O artigo 3 da Declaração trata diretamente da equidade educacional e intitula-se: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A passagem que demonstra a ideia central da equidade educacional é a que se segue: “1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (UNESCO, 1998, p. 4).

<sup>11</sup> Conforme Fonseca (2003, p. 8), “[...] no quadro mais atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um [...]. Por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais de sua própria circunstância”.

ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Esta passagem do documento revela a função social precisa desta educação ao destacar que a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente os problemas sociais com vigor e determinação.

No artigo 1º, também pode-se evidenciar que a principal função social da educação está articulada ao combate dos problemas candentes deste mundo. Nos termos do documento (UNESCO, 1998, p. 3):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

O papel social da sociedade civil ativa é evidenciado no artigo 7º do documento, no qual é enfatizado o estabelecimento e o fortalecimento das alianças sociais.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de

planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1998, p. 5-6).

Outra das medidas políticas empenhadas por estados e governos de alinhamento neoliberal, e que está interpenetrada neste documento educacional, diz respeito ao envolvimento do voluntariado típico do projeto neoliberal do Terceiro Setor <sup>12</sup>. Cumpre observar que este projeto é uma das respostas à questão social no contexto da ofensiva neoliberal e é destacado por Montañó (2010) em obra intitulada *Terceiro Setor e a Questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. Desta maneira, considera-se que “[...] agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” (UNESCO, 1998, p. 6).

## **2.2. A estruturação da agenda internacional das Políticas para a Educação em Direitos Humanos**

Neste subitem da seção da dissertação, é focado processo de construção da agenda que resultou no estabelecimento dos marcos e parâmetros das políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos em âmbito internacional. Tal agenda é construída por ações que visam à produção

---

<sup>12</sup> “[...] A estratégia neoliberal tende a instrumentalizar um conjunto de valores, práticas, sujeitos, instâncias: o chamado ‘terceiro setor’, os valores altruístas de ‘solidariedade individual’ e do ‘voluntarismo’ e as instituições e organizações que em torno deles se movimentam” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 307). Aborda-se com mais pormenores este projeto na seção quatro deste estudo.

das condições para o consenso por meio da realização de conferências, eventos, na elaboração e publicação conjunta de documentos, de diagnósticos e de avaliações. As declarações, os programas, os planos e relatórios formam um conjunto definidor das bases políticas nas quais as agências multilaterais se alicerçam para a formulação e operacionalização de ações para orientar a construção das agendas dos países-membros e a efetivação das políticas públicas. Este fato corrobora com a tese de Dale (2004) concernente à construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE)<sup>13</sup>.

### 2.2.1 Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, conhecida como a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, ocorreu no período de 14 a 25 de junho de 1993, em Viena, Áustria. Nesta Conferência, foram aprovados a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos.

É importante salientar que a Conferência de Viena colocou fim à controvérsia jurídica dos Pactos Internacionais de 1966 ao reafirmar que o princípio fundamental da compreensão moderna dos direitos humanos é sua universalidade, indivisibilidade interdependência e interpelação. Nela, foram aprovados uma extensa Declaração e um Programa de Ação, em que se anunciou com bastante contundência:

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos

---

<sup>13</sup> Nos termos de Dale (2004, p. 426-427), a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação pode ser definida da seguinte maneira: “[...] as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm suas políticas moldadas por normas e cultura universais”.

antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1993, p. 4).

Na perspectiva de Trindade (2011a, p. 195), “[...] isso pareceu encerrar a controvérsia jurídica – o que não significou, é claro, que as condições de vida da maioria da humanidade tenham melhorado de modo persistente desde então”. Mas, além de anunciar o fim da controvérsia jurídica dos direitos humanos, esta Conferência Mundial proclamou a importância em se educar em direitos humanos, em extensas quarenta páginas que atualizaram e complementaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Neste sentido, é afirmado que:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que os Estados estão vinculados, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e noutros instrumentos internacionais de Direitos Humanos, a garantir que a *educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais*. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a *importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação* e apela aos Estados para o fazerem. A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos. Assim, a *educação em matéria de Direitos Humanos* e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, *devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional*. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos observa que as limitações de recursos e a falta de adequação das instituições podem impedir a imediata concretização destes objetivos (ONU, 1993, p. 9, grifos nossos).

Mais do que reafirmar os tratados, as declarações e os pactos internacionais aprovados em eventos precedentes a ela, a Conferência Internacional de Viena proclamou a inclusão da “educação em matéria de Direitos Humanos” nas políticas educacionais em âmbito internacional e nacional. Declarou-se que a atribuição do sistema ONU é a promoção de “[...]”

esforços para apoiar os países que o solicitem a criar as condições que permitam a cada indivíduo usufruir os Direitos Humanos e das liberdades fundamentais universalmente reconhecidos” (ONU, 1993, p. 9). A amplitude do seu campo de atuação é explicitada na seguinte citação:

[...] o sistema das Nações Unidas, bem como outras organizações multilaterais são instados a aumentar consideravelmente os recursos afetos a programas que visem à criação e o reforço de legislação interna, de instituições nacionais e de infraestruturas conexas que sustentem o Estado de Direito e a democracia [...], tanto [...] pela assistência ao processo eleitoral, da sensibilização para a temática dos Direitos Humanos [...], quanto [...] através da formação, do ensino e da educação, da participação popular e da sociedade civil (ONU, 1993, p. 9).

No item intitulado Educação em Matéria de Direitos Humanos, constam quatro artigos referentes à educação em direitos humanos. No primeiro deles, artigo 78, é definido o papel do ensino em matéria de Direitos Humanos.

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (ONU, 1993, p. 20)

No artigo 79, proclama-se que os “[...] Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais”. Em seguida, apela-se “[...] a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito, como disciplinas curriculares, em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais” (ONU, 1993, p. 20).

No artigo 80, são expostos os conteúdos comuns relativos à educação em matéria de Direitos Humanos.

80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o

compromisso universal em favor dos Direitos Humanos (ONU, 1993, p. 20).

Reforça-se que os parâmetros são definidos nos instrumentos internacionais e regionais e que este tipo de educação tem a intencionalidade de alcançar uma conscientização comum visando a um compromisso universal favorável aos direitos humanos.

Na Declaração de Viena, fica evidente o protagonismo atribuído às organizações não governamentais, explicitando o reconhecimento do “[...] importante papel desempenhado pelas organizações não governamentais na promoção de todos os Direitos Humanos e nas atividades humanitárias aos níveis nacional, regional e internacional” (ONU, 1993, p. 10). É salientado o reconhecimento de sua contribuição para o fomento da “[...] consciencialização pública sobre as questões dos Direitos Humanos, para a orientação da educação, da formação e da pesquisa neste domínio, e para a promoção e proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais”. Também é destacada “[...] a importância da cooperação e do diálogo contínuos entre os Governos e as organizações não governamentais” (ONU, 1993, p. 10).

A seguir, são especificados os direitos, as liberdades e as condições de atuação das organizações não governamentais e de seus membros:

As organizações não governamentais e os seus membros genuinamente envolvidos na área dos Direitos Humanos deverão gozar dos direitos e liberdades consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e da proteção do direito interno. Estes direitos e liberdades não podem ser exercidos contrariamente aos fins e princípios das Nações Unidas. As organizações não governamentais deverão desenvolver livremente as suas atividades no domínio dos Direitos Humanos, sem interferências, nos termos do direito interno e da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1993, p. 10).

Nas condições históricas em que ocorreu a Conferência Internacional de Viena, torna-se cada vez mais visível a desresponsabilização do Estado em garantir e atender aos direitos sociais, isto passou a ser tarefa da sociedade civil. Na perspectiva de Pereira e Siqueira (2010, p. 214), as implicações disto são socialmente devastadoras porque pela ação de culpar os indivíduos “[...] por uma situação da qual são vítimas, e não causadores, desresponsabiliza-se

o modelo socioeconômico capitalista que a engendra e explicam-se os determinantes da pobreza por uma ótica eminentemente moral”.

As implicações deste processo é que “[...] o Estado cede, cada vez mais, o seu protagonismo político ao mercado que passa a distribuir e prover bens e serviços à margem dos direitos de cidadania e em detrimento da satisfação das necessidades básicas da população” (PEREIRA; SIQUEIRA, 2010, p. 214).

Conforme indicam as análises de Nogueira (2003, p. 188), a participação dos setores não governamentais nas políticas de regulamentação feitas pelo aparelho do Estado são características peculiares do cenário demarcado pela “[...] despolitização da política e da cidadania”. São características da modernização capitalista e da globalização, que implicam mudanças econômicas, políticas e culturais. Ocorre que, em nome de uma busca obstinada à aclamada democracia, ou do aclamado Estado Democrático, estão alicerçadas as estratégias de convivência com o mercado, está alicerçada, conforme explicam Montaño e Duriguetto (2011, p. 306), “[...] a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autorresponsabilização do cidadão e da comunidade local”. Em outras palavras, a sociedade civil, sob a representação das entidades não governamentais, passa a ser responsável pela oposição ao capitalismo, ao neoliberalismo e não o próprio Estado. Então ocorre que os conflitos e lutas de classes são ocultados, sendo esta uma das características centrais do chamado projeto Terceiro Setor, típico “[...] do modelo neoliberal ou funcional a ele” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 306). Numa só palavra, ao lado de uma alegada busca incessante de construir uma autêntica democracia, reside a estratégia de minimizar os efeitos das políticas neoliberais.

Revela Nogueira (2003), em relação às características dessas políticas neoliberais, que:

A sociedade civil serve para que se faça oposição ao capitalismo e para que se delineiem estratégias de convivência com o mercado, para que se proponham programas democráticos radicais e para que se legitimem propostas de reforma gerencial no campo das políticas públicas. Busca-se apoio na ideia tanto para projetar um Estado efetivamente democrático como para atacar todo e qualquer Estado. É em nome da sociedade civil que muitas pessoas questionam o

excessivo poder governamental ou as interferências e regulamentações feitas pelo aparelho do Estado. [...] É em seu nome que se combate o neoliberalismo e se busca delinear uma estratégia em favor de uma outra globalização, mas é também com base nela que se faz o elogio da atual fase histórica e se minimizam os efeitos das políticas neoliberais (p. 186).

A passagem é esclarecedora e nela se assenta boa parte do conteúdo de análise das políticas públicas de educação em direitos humanos que será empreendida nesta dissertação. Isto porque, neste contexto de ressignificação da sociedade civil por conta da entrada do chamado Terceiro Setor nas políticas do Estado neoliberal, ocorre, como explicam Montaño e Duriguetto (2011, p. 307):

[...] um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta à “questão social”, seguindo os valores da solidariedade local, do voluntariado, da autorresponsabilização e individualização da ajuda.

A Declaração de Viena termina proclamando a importância de reforço das ações da ONU, a Campanha Mundial de Informação ao Público em matéria de Direitos Humanos e a Década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos.

Os Governos, com o apoio das organizações intergovernamentais, das instituições nacionais e das organizações não-governamentais, deverão promover uma maior consciencialização para os Direitos Humanos e para a tolerância mútua. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos sublinha a importância do reforço da Campanha Mundial de Informação ao Público em matéria de Direitos Humanos promovida pelas Nações Unidas. Tais entidades deverão empreender e apoiar a educação em matéria de Direitos Humanos e divulgar de forma efetiva informação ao público neste domínio. Os serviços consultivos e os programas de assistência técnica do sistema das Nações Unidas deverão ser capazes de responder imediatamente a pedidos dos Estados relativos a atividades educacionais e de formação nesta matéria, bem como à educação específica sobre normas contidas em instrumentos internacionais de Direitos Humanos e de Direito Humanitário e a sua aplicação a grupos especiais tais como as forças armadas, os funcionários responsáveis pela aplicação da lei, a polícia e os especialistas na área da

saúde. Deverá ser considerada a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, por forma a promover, encorajar e fazer sobressair este tipo de atividades educativas (ONU, 1993, p. 20).

## 2.2.2 Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria dos Direitos Humanos (1995-2004)

A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria dos Direitos Humanos, 1995-2004, foi proclamada pela 94<sup>a</sup> Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, por meio da Resolução n<sup>o</sup>. 49/184, de 23 de dezembro de 1994, na sequência da II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, que ocorreu em Viena em junho de 1993. Na mesma Assembleia Geral, houve congratulação com o Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2005, contido no Relatório apresentado pelo Secretário-Geral.

O Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2004, é uma importante referência para as políticas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos. Sua principal característica é dar um enquadramento institucional aos apelos da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, a Conferência de Viena, conforme é afirmado no seu prefácio:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem apela a todas as pessoas e a todas as instituições da sociedade para que promovam o respeito pelos direitos humanos e se esforcem pelo seu reconhecimento universal e efetivo. Este apelo foi reiterado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em 1993 e recebeu um enquadramento institucional com a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004) (ONU, 1994, p. 3).

O documento apregoa ainda a necessidade de se incorporar a participação ativa da sociedade civil nestas políticas educacionais ao afirmar que, no âmbito da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, “[...] pede-se que os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações

profissionais, todos os sectores da sociedade civil e todos os indivíduos [...]” instituem “[...] parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos” (ONU, 1994, p. 3).

A Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, Mary Robinson, assim se manifestou acerca da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria dos Direitos Humanos:

A Década constitui, sem dúvida, um desafio formidável. Conto com o apoio de todos os parceiros. Desejo encorajar a cooperação de todas as instituições, organizações e indivíduos que trabalham em prol dos objetivos e princípios nos quais se baseia a Década. A Década para a Educação em matéria de Direitos Humanos é o nosso projeto comum e o seu sucesso depende inteiramente da contribuição de todos e de cada um de nós para este esforço global (ONU, 1994, p. 5).

Este documento é dividido em duas partes. A primeira delas, *Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2004*, apresenta as bases normativas, os princípios orientadores gerais e os objetivos da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. A segunda define as *Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos*.

A base normativa geral da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos baseia-se “[...] nas disposições dos instrumentos internacionais de direitos humanos [...]”, em particular “[...] nas disposições que abordam a educação em matéria de direitos humanos” (ONU, 1994, p. 11). Estas são: “[...] o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e o artigo 13.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais” (ONU, 1994, p. 11). Aqui podem ser identificadas evidências que corroboram a tese de Dale (2004) de construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE). Esta base normativa serve de parâmetros para as políticas educativas de todos os países membros da ONU.

Reafirmando a base normativa dos documentos internacionais anteriores a ela, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos estabelece que “[...] a educação em matéria de direitos humanos será definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos [...]” por meio “[...] da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes” (ONU, 1994, p. 11). Em consideração a estas bases normativas, os fins estratégicos são:

- (a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1994, p. 11).

Em consonância, seus princípios orientadores são expressos com a finalidade de que as atividades sejam empreendidas de forma global “[...] em prol dos direitos humanos, de maneira a incluir os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais e a reconhecer a indivisibilidade e interdependência de todos eles, conforme definido pelas Nações Unidas [...]” (ONU, 1994, p. 12).

Os objetivos do Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2004, são:

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

- (d) O reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social no fomento da educação em matéria de direitos humanos;
- (e) A divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial, no máximo número de línguas possível e de outras formas apropriadas para os vários níveis de alfabetização e para os deficientes (ONU, 1994, p. 13-14).

No prefácio da segunda parte do documento referente às *Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos*, são abordadas as condições gerais para o desenvolvimento dessas ações (ONU, 1994, p. 48):

Dado que as organizações governamentais e não governamentais e os indivíduos têm papéis importantes a desempenhar na garantia do respeito pelos direitos humanos, as estratégias e planos de ação nacionais na área da educação em matéria de direitos humanos deverão ser desenvolvidos e executados por uma mistura criativa de todas essas entidades. As presentes Diretrizes não se destinam a funcionar como um modelo rígido para os esforços nacionalmente coordenados na área da educação em matéria de direitos humanos. Em vez disso, visam oferecer sugestões concretas para o desenvolvimento e a execução de um plano de ação nacional abrangente (em termos de cobertura), eficaz (em termos de estratégias educativas) e sustentável a longo prazo.

Atribui-se como se constata nas linhas supracitadas, ênfase à participação ativa da sociedade civil – organizações governamentais e não governamentais e os indivíduos – na consecução desta política pública educacional, havendo destaque da estratégia do Terceiro Setor como enfatiza Montaño (2010).

Na Introdução da segunda parte do documento, ancorado nos documentos internacionais do sistema ONU, conceitua-se o que é a educação em matéria de direitos humanos. Esta pode ser definida “[...] como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da difusão de conhecimentos e competências e da definição de atitudes” (ONU, 1994, p. 51). São formuladas ações concernentes

- (a) Ao reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;

- (b) Pleno desenvolvimento da personalidade humana e da sua inerente dignidade;
- (c) À promoção da compreensão, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) A permitir a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) À promoção das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1994, p. 51).

É feito um destaque para o crescente consenso acerca da noção “[...] de que a educação em direitos humanos e para os direitos humanos é essencial e pode contribuir para a redução das violações de direitos humanos, assim como para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas” (ONU, 1994, p. 51).

Afirma-se que, em virtude dessas condições postas pela política internacional da ONU, “[...] os princípios reguladores para o desenvolvimento dos Planos de Ação Nacionais para a Educação em Direitos Humanos devem ser desenvolvidos pelos governos e entidades não-governamentais” (ONU, 1994, p. 55-56). Para tal, são definidos dez princípios gerais, a saber:

- a) Promovam o respeito e a proteção de todos os direitos humanos através de atividades educativas para todos os membros da sociedade;
- (b) Promovam a interdependência, indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos, incluindo os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais e o direito ao desenvolvimento;
- (c) Integrem os direitos das mulheres, enquanto direitos humanos, em todos os aspectos do plano nacional;
- (d) Reconheçam a importância da educação em matéria de direitos humanos para a democracia, o desenvolvimento sustentável, o Estado de Direito, o ambiente e a paz;
- (e) Reconheçam o papel da educação em matéria de direitos humanos enquanto estratégia para a prevenção de violações de direitos humanos;
- (f) Encorajem uma análise dos problemas de direitos humanos crônicos e emergentes, a qual conduza a soluções compatíveis com as normas de direitos humanos;
- (g) Promovam o conhecimento dos instrumentos de direitos humanos e dos mecanismos disponíveis para a proteção destes direitos, a nível universal, regional, nacional e local, bem como as capacidades para a sua utilização;
- (h) Habilitem as comunidades e os indivíduos a identificar as suas necessidades de direitos humanos e a garantir a respectiva satisfação;

- (i) Desenvolvam técnicas pedagógicas que incluam o conhecimento, a análise crítica e as capacidades de atuação em prol da promoção dos direitos humanos;
- (j) Promovam a pesquisa e o desenvolvimento de materiais didáticos para apoiar estes princípios gerais;
- (k) Fomentem ambientes de aprendizagem livres da miséria e do medo, que encorajem a participação, o gozo dos direitos humanos e o pleno desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1994, p. 55-56).

Os princípios de organização e funcionamento dos Planos de Ação Nacionais para a Década das Nações Unidas de Educação em Direitos Humanos solicitam que todos os procedimentos e práticas para a elaboração, execução e avaliação destes devam garantir “[...] (a) a representação pluralista da sociedade (incluindo ONG); (b) a transparência do funcionamento; (c) a prestação pública de contas; e (d) a participação democrática” (ONU, 1994, p. 56). Acrescenta-se que “[...] todas as autoridades públicas devem respeitar a independência e autonomia das diversas organizações no âmbito da execução do plano nacional” (ONU, 1994, p. 56).

O anteriormente exposto representa o que Montaño (2010, p. 232) identifica como “[...] a funcionalidade do Terceiro Setor para o capital e seu projeto hegemônico neoliberal”. Esta é uma estratégia pela qual os neoliberais apregoam um conjunto de valores altruístas de solidariedade individual e de voluntarismo, atuando para manter e reproduzir mecanismos de regulação do sociometabolismo do capital.

A segunda parte do documento termina estabelecendo medidas para programar um plano de ação nacional para a educação em matéria de direitos humanos. No item intitulado *Medidas com vista à criação de um plano de ação nacional para a educação em matéria de direitos humanos*, afirma-se que “[...] deve ser estabelecido um comitê nacional em cada país, de acordo com as circunstâncias nacionais, o qual deverá incluir representantes dos departamentos públicos competentes e de organizações não governamentais [...]”. Para tanto, é necessário que eles tenha “[...] experiência na área dos direitos humanos e da educação em matéria de direitos humanos ou com capacidade para desenvolver tais programas [...]” (ONU, 1994, p. 58).

### 2.2.3 Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Primeira Fase (2005-2009) e Plano de Ação Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos Segunda Fase (2010-2014)

Na década de 2000 no âmbito do sistema ONU, foram aprovados mais dois documentos internacionais referentes ao desenvolvimento de estratégias e programas nacionais na área das políticas de educação em direitos humanos: o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005-2009) e o Plano de Ação da Segunda Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2010-2014).

O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009) foi aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de julho de 2005, pela Resolução nº 59/113-B. Este documento é dedicado, particularmente, aos níveis de ensino primário e secundário. Deve ser adotado conjuntamente pelos “[...] Ministérios da Educação e outros agentes do sistema educacional e da sociedade civil [...]” dos Estados membros “[...] com a finalidade de integrar de maneira efetiva a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário” (UNESCO, 2005, p. 3).

O Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009) do Programa Mundial deveria ser adotado por todos os Estados-membros das Nações Unidas como proposta de “[...] uma estratégia concreta e uma orientação prática para proporcionar a educação em direitos humanos nas escolas do ensino primário e secundário” (UNESCO, 2012a, p. 1).

No Prólogo do documento referente à Primeira Fase do Plano, podem ser identificadas assertivas que fornecem indicativos de construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”:

Cada vez mais, a comunidade internacional vem adotando marcos intergovernamentais em nível mundial. Entre eles, encontra-se o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (de 2005 em diante), destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de direitos humanos. [...] Essa tendência internacional mostra que existe consenso quanto aos sistemas educacionais desempenharem uma função essencial na

promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas nossas sociedades (UNESCO, 2005, p. 1).

Estão reunidos, no documento *Primeira Fase do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*, seis itens: 1) Introdução, na qual é reafirmada a definição da educação em direitos humanos e os principais objetivos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; 2) Plano de Ação para Educação em Direitos Humanos nos níveis de ensino primário e secundário, abordando os objetivos concretos do Plano de Ação; 3) A estratégia no nível nacional para a adoção das medidas relativas que programem a educação em direitos humanos nos níveis de ensino escolar primário e secundário; 4) A coordenação da execução do Plano de Ação em nível internacional e nacional; 5) As cooperações e apoios internacionais ao Plano de Ação; e 6) Avaliação. Os citados itens são abordados com mais detalhes no item a seguir.

2.2.3.1 Objetivos principais, estratégias nos níveis de ensino primário e secundário, os apoios financeiros do sistema ONU e a Avaliação do Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

De acordo com a Introdução do *Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, o objetivo da educação em direitos humanos é “[...] promover o entendimento de que cada pessoa é responsável para que esses direitos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto [...]”. Em consonância, “[...] cada um contribui para a prevenção no longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos”, corrobora para promover a igualdade e para o incremento “[...] da participação das pessoas nos processos de tomada de decisões dentro dos sistemas democráticos [...]” (UNESCO, 2005, p. 13).

Reafirma-se no documento que a educação em direitos humanos “[...] pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informações, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos” (UNESCO, 2012a, p. 14). Suas finalidades são:

- (a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- (d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito
- (e) Fomentar e manter a paz;
- (f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012a, p. 14).

Reafirmando as principais finalidades das políticas internacionais do sistema ONU, e com base nelas, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos define sete objetivos:

- (a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) Proporcionar um marco coletivo comum para adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes
- (e) Ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (UNESCO, 2012a, p. 15).

Em conformidade com o disposto na Resolução nº 2.004/71 da Comissão de Direitos Humanos, “[...] a Primeira Fase (2005-2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos será centrada nos níveis de ensino primário e secundário” (UNESCO, 2012a, p. 17).

Sendo assim, a educação em direitos humanos nos sistemas educacionais, de acordo com o Plano de Ação, “[...] é considerada, de modo geral, como parte integrante do direito à educação” (UNESCO, 2012a, p. 19). Por conseguinte, a educação em direitos humanos na educação primária e secundária inclui as políticas, a implementação das políticas, o ambiente de

aprendizagem, o ensino-aprendizagem e a educação, bem como o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais. Estes cinco componentes e os cursos de ação são expostos detalhadamente no documento. Vejamos.

- (a) As políticas – elaborar de maneira participativa e aprovar políticas, leis e estratégias de educação coerentes, que sejam baseadas nos direitos humanos e que incluam o aperfeiçoamento dos planos de estudo das políticas de capacitação para professores e para outros profissionais do ensino;
- (b) A implementação das políticas – planejar a implementação das políticas educacionais acima mencionadas pela adoção de medidas organizacionais apropriadas, e facilitar a participação de todos os interessados;
- (c) O ambiente de aprendizagem – o próprio ambiente escolar deve respeitar e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Deve oferecer oportunidade para que todos os agentes do ambiente educacional (estudantes, professores, funcionários, administradores e pais) pratiquem os direitos humanos nas atividades da vida real. Deve proporcionar às crianças a possibilidade de expressar livremente suas opiniões e de participar na vida escolar;
- (d) O ensino e a aprendizagem – todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem devem ser fundamentalmente nos direitos (por exemplo, o conteúdo e os objetivos dos planos de estudos, as práticas e os métodos democráticos e participativos, os materiais apropriados que incluam a revisão e o exame dos livros didáticos existentes etc.);
- (e) A educação e o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais – capacitar o pessoal docente e as autoridades escolares, por meio de cursos de capacitação prévios e/ou simultâneos à prestação de serviços, quanto aos conhecimentos, à compreensão, às técnicas e à competência necessária para facilitar o aprendizado e a prática dos direitos humanos nas escolas, bem como promover as condições de trabalho e o reconhecimento profissional apropriados (UNESCO, 2012a, p. 20-21).

Considerando estes cinco componentes, o Plano de Ação tem como objetivo atingir os seguintes resultados concretos:

- (a) Promover a inclusão e a prática dos direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário;
- (b) Apoiar a elaboração, a adoção e a implementação de estratégias nacionais de educação em direitos humanos, que sejam gerais, eficazes e sustentáveis, nos sistemas

- educacionais, da mesma forma, apoiar a revisão ou o aperfeiçoamento das iniciativas existentes;
- (c) Oferecer diretrizes sobre os componentes decisivos da educação em direitos humanos no sistema educacional;
  - (d) Facilitar às organizações locais, nacionais, regionais, e internacionais a prestação de apoio aos Estados-membros;
  - (e) Apoiar a criação de redes e a cooperação entre as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais (UNESCO, 2012a, p. 22).

A afirmação de que “[...] este Plano proporcionou uma definição da educação em direitos humanos no ambiente educacional, com base nos princípios acordados internacionalmente” (UNESCO, 2012a, p. 22) é mais uma evidência que corrobora a tese de construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”.

No Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, é estabelecida a estratégia em nível nacional para adoção das medidas relativas que programem a educação em direitos humanos nos níveis de ensino escolar primário e secundário no Marco da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, 1995-2004. As condições para programar estratégias eficientes em nível nacional e internacional e que sejam pertinentes aos objetivos das políticas de educação em direitos humanos são:

[...] estabelecer metas e meios de ação realistas segundo o contexto, as prioridades e a capacidade de cada país e deve-se ter como base as iniciativas nacionais anteriores (como, por exemplo, as que foram empreendidas no Marco da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, 1995-2004) (UNESCO, 2012a, p. 23).

Segundo o Plano de Ação, é preciso levar em conta o contexto de cada país para estabelecer metas realistas, visto que, “[...] ao elaborar o Plano e sua estratégia de execução, reconheceu-se que a situação da educação em direitos humanos nos sistemas educacionais é distinta de um país para outro” (UNESCO, 2012, p. 23). Porém, “[...] independentemente da situação e do tipo de sistema educacional em questão, o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da educação em direitos humanos deve estar presente no programa de educação de todos os países” (UNESCO, 2012a, p. 23).

A afirmação de que, em relação ao Plano de Ação em foco, “[...] a estratégia de execução é dirigida, em primeiro lugar, aos Ministérios da

Educação, aos quais compete a responsabilidade primordial pela educação primária e secundária, em nível nacional” (UNESCO, 2012a, p. 24) serve de indicativo de que há uma separação entre formulação e execução de políticas educacionais. Decorre daí que os países signatários dos compromissos internacionais perdem a autonomia de planejar as suas próprias políticas e devem executar aquelas prefixadas pelas instâncias de regulação supranacional.

Corroborando o exposto, no documento, estão indicadas as estratégias de implementação do Plano e seus agentes executores. Além do Ministério da Educação, deve-se requerer o apoio dos seguintes interessados:

- (a) Outros Ministérios competentes (do Desenvolvimento Social, do Trabalho, da Justiça, da Mulher, da Juventude etc.);
- (b) Organizações de jovens;
- (c) Representantes dos meios de comunicação;
- (d) Instituições religiosas;
- (e) Líderes culturais, sociais e comunitários;
- (f) Povos indígenas e grupos minoritários;
- (g) Setor privado (UNESCO, 2012a, p. 28).

Importante salientar o que é indicado para o financiamento desta política educacional. No Plano de Ação, prevê-se que “[...] o financiamento da educação em direitos humanos também pode ser obtido no contexto dos recursos destinados ao sistema nacional de educação em geral [...]” e, em particular, mediante “[...] a criação de associações entre agentes dos setores público e privado” (UNESCO, 2012a, p. 29).

O objetivo é “[...] mobilizar os recursos necessários para apoiar a execução deste Plano de Ação” (UNESCO, 2012a, p. 36). Então, será “[...] solicitado às instituições financeiras regionais e internacionais”, bem como “[...] aos organismos bilaterais de financiamento, que examinem os meios de vincular seus programas de financiamento da educação a este Plano de Ação e à educação em direitos humanos em geral” (UNESCO, 2012a, p. 36).

O Plano de Ação explicita isto ao afirmar que, “[...] para execução deste Plano de Ação, prestarão cooperação e apoio”:

- (a) O Sistema das Nações Unidas;

- (b) Outras organizações intergovernamentais internacionais;
- (c) As organizações intergovernamentais regionais;
- (d) As organizações regionais de ministros da Educação;
- (e) Os fóruns regionais e internacionais de ministros da Educação;
- (f) As organizações não governamentais regionais e internacionais;
- (g) Os centros regionais de recursos e documentação em matéria de direitos humanos;
- (h) As instituições financeiras regionais e internacionais (Banco Mundial, bancos regionais de desenvolvimento etc.), bem como os organismos bilaterais de financiamento (UNESCO, 2012a, p. 35).

O último aspecto a ser destacado neste subitem se refere à Avaliação do Plano de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Ela deverá ser feita por cada Estado-membro, em que “[...] serão levados em consideração os avanços alcançados em diversas esferas, como, por exemplo, os marcos jurídicos e as políticas, os planos de estudo, os processos e os instrumentos de ensino e aprendizagem [...]”. Também “[...] será solicitado aos Estados-membros que apresentem ao Comitê Interinstitucional de Coordenação das Nações Unidas seus relatórios nacionais de avaliação final” (UNESCO, 2012a, p. 37).

Como argumenta Simionatto (2010, p. 154), o neoliberalismo exerceu nas políticas sociais “[...] um alto poder disciplinador sobre a sociedade civil, moldando grande parte das organizações aos interesses do grande capital”. Acrescenta a autora que o crescimento “[...] vertiginoso dessa perspectiva estão, sem dúvida, atrelados à centralidade conferida pelos organismos internacionais e pelas agências multilaterais de desenvolvimento”. Foi necessário “[...] construir laços mais estreitos entre organizações públicas, privadas e a sociedade civil, alinhadas à convicção de que os governos não são capazes de resolver sozinhos os problemas globais” (SIMIONATTO, 2010, p. 157).

Como se estrutura e se articula esta relação com a sociedade civil? De acordo com Simionatto (2010, p. 161-162), a “[...] concepção de sociedade civil fomentada pelos organismos internacionais e agências multilaterais, mais do que referência teórica, traduz-se e enraíza-se na realidade através de inúmeras estratégias e modalidades e ação”. Estas envolvem “[...] um conjunto de normas, valores e comportamentos que guia o *modus operandi* da sociedade

civil, suas formas de organização e visão de futuro, privilegiando determinados grupos e associações e excluindo outros”. Ao eleger a sociedade civil como o principal ator do desenvolvimento, “[...] os governos nacionais terminam por inclinar-se especialmente à intensificação das relações com as ONGs [...]” colocando em “[...] segundo plano os mecanismos de participação históricos protagonizados pelos movimentos sociais e institutos de representação coletiva” (SIMIONATTO, 2010, p. 161-162).

Nessa visão de sociedade civil, explica Simionatto (2010, p. 161-162), não há lugar “[...] para a disputa da hegemonia, visto que a preocupação não é a construção de um novo Estado, mas obter o apoio dele através da maximização de benefícios privados”. Obviamente, não há aqui o desaparecimento da política no sentido amplo, ocorre a sua diluição, o seu direcionamento para o pragmatismo, a sua conversão em pequena política. Uma “[...] política de pequenos grupos centrados em questões parciais e cotidianas, articulados em torno de pactos sociais obstaculizadores da organização de lutas mais amplas e de sínteses coletivas”. O que acontece é que a “[...] perspectiva de classe e as determinações sócio-históricas cedem lugar a interesses e circunstâncias individuais, subestimando-se a grande política, síntese de novas relações sociais e de construção de projetos contra-hegemônicos” (SIMIONATTO, 2010, p. 161-162). Ressalta-se que o fato de afirmar a força da pequena política não significa a negação de que as mesmas estejam vinculadas à totalidade da vida social, entende-se que as políticas locais estão submetidas à lógica de reprodução do capital global.

#### 2.2.3.2 Segunda Fase do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2010-2014)

O documento referente à *Segunda Fase do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* está subdividido em sete seções. São elas: a) Campo de Ação; b) Objetivos específicos; c) Ações destinadas a promover a educação em direitos humanos na educação superior; d) Ações destinadas a promover o treinamento em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares; e) Processo de

implementação nacional; f) Cooperação e apoio internacional; g) Coordenação e avaliação.

A seção A trata do campo de ação deste Plano de Ação e expõe que o foco é o ensino superior, ou seja,

Conforme a Resolução nº12/4 do Conselho de Direitos Humanos da Assembleia Geral das Organizações Unidas, a Segunda Fase do Programa Mundial (2010-2014) terá foco na educação em direitos humanos para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores<sup>14</sup>, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis e os Estados-membros devem igualmente continuar a implementação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino fundamental e médio (UNESCO, 2012b, p. 7).

A seção B do Plano afirma que os objetivos específicos da Segunda Fase do Plano de Ação são baseados no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. São eles:

- (a) Promover a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (b) Apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis e relevantes;
- (c) Orientar acerca dos principais componentes da educação em direitos humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (d) Facilitar o apoio às instituições de ensino superior e aos Estados-membros, por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais;
- (e) Apoiar a troca de informações e a cooperação ente instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não governamentais (UNESCO, 2010b, p. 8).

As ações destinadas a promover a educação em direitos humanos na educação superior são tratadas na seção C do Plano, que “[...] baseia-se no

---

<sup>14</sup> “Educadores é um conceito amplo, usado para se referir às pessoas que projetam, desenvolvem, implementam e avaliam atividades em direitos humanos e programas de ensino em contextos da educação formal, informal e não formal. Embora o Plano de Ação não disponha de seção específica sobre a formação em direitos humanos para uma variedade tão ampla de educadores, princípios e estratégias relacionadas ao pessoal docente do ensino superior também são aplicáveis por analogia” (UNESCO, 2012b, p. 8).

conjunto de princípios e na estrutura definidos por vários instrumentos e documentos internacionais sobre os direitos humanos internacionais” (UNESCO, 2012b, p. 9), Estes instrumentos incluem: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Declaração de Viena e o Programa de Ação e a Recomendação da UNESCO sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais.

A responsabilidade social das instituições de ensino superior, “[...] por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade)”, consiste não apenas em “[...] formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz”, como “[...] produzir conhecimento visando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural” (UNESCO, 2012b, p. 11).

Por isto que se afirma ser “[...] o papel da educação em direitos humanos na educação superior [...] fundamental” (UNESCO, 2012b, p. 11)<sup>15</sup>. Além do mais, defende-se que os atores sociais a serem incluídos para a implementação deste Plano de Ação destinado à educação em direitos humanos no ensino superior são “(a) meios de comunicação; (b) instituições religiosas; (c) lideranças comunitárias e instituições da comunidade local; (d) povos indígenas e minorias; (e) setor privado” (UNESCO, 2012b, p. 21).

A seção D do Plano especifica a formação “[...] da ampla variedade de profissionais adultos que têm responsabilidades específicas, na condição de atores do Estado, de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos das pessoas sob sua jurisdição” (UNESCO, 2012b, p. 21). São incluídos nessa categoria:

- (a) Servidores públicos que, dependendo de leis nacionais e estruturas governamentais, podem incluir funcionários e agentes públicos, diplomatas, servidores de governos locais e municipais, bem como agências fiscais e econômicas, professores, profissionais de saúde pública e assistentes sociais;

---

<sup>15</sup> É fundamental que se reitere: “a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação” (GIDDENS, 2001, p. 78-79)

- (b) Agentes da lei, ou seja, policiais, agentes penitenciários e patrulhas de fronteira, bem como forças de segurança e militares, quando lhes é atribuído poder de polícia;
- (c) Militares (UNESCO, 2012b, p. 21).

É considerado, portanto, que “[...] os grupos profissionais acima mencionados têm papéis e responsabilidades muito diferentes” em relação “[...] às normas internacionais de direitos humanos que lhes são aplicáveis [...] na abrangência de seu campo de ação” (UNESCO, 2012b, p. 21). Esta diferenciação resulta, como mencionado acima, do fato de serem profissionais que têm responsabilidades específicas na condição de atores do Estado.

De acordo com estes aspectos particulares da formação para educação em direitos humanos de servidores públicos, agentes da lei e militares, a *Segunda Fase do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* formula as principais estratégias a serem adotadas com relação à formação em direitos humanos destes profissionais. São elas:

- (a) Revisar as políticas de formação continuada, certificando-se de que elas incluam a formação em direitos humanos, bem como destinar cursos obrigatórios específicos de direitos humanos durante a formação inicial;
- (b) Incentivar a adoção de políticas de formação integral dos direitos humanos relativos à formação inicial e durante os trabalhos, tendo esse treinamento como critério obrigatório para a qualificação profissional e a promoção;
- (c) Adotar políticas para recrutar e, especialmente, treinar os funcionários para lidar adequadamente com grupos vulneráveis, tais como crianças, mulheres, minorias, pessoas com deficiência, indígenas etc.
- (d) Incentivar a criação de um centro de direitos humanos plenamente integrado às escolas de formação do serviço público, às escolas do governo, e também às escolas de formação das polícias civil e militar;
- (e) Como a formação não deve ser um esforço isolado, mas sim parte de uma estratégia de reforço da capacitação em direitos humanos, é importante que as políticas e os regulamentos, no que dizem respeito à profissão, também sejam revistos para se certificar de que eles não sejam incompatíveis com as normas de direitos humanos e que as profissões possam contribuir para tais direitos. Essas políticas podem incluir o estabelecimento de um sistema de habilitação para excluir do serviço público os servidores, agentes policiais ou militares que não se comprometerem com os princípios dos direitos humanos. Da mesma forma, podem ser elaboradas políticas para o recrutamento, a avaliação, a remuneração e a disciplina dos servidores públicos, agentes de polícia e

militares que estão em conformidade com os princípios dos direitos humanos de igualdade, não discriminação, respeito, dignidade, justiça e transparência. Além disso, é importante criar políticas de não discriminação e de assédio sexual, e regulamentos específicos para as tarefas profissionais que possam afetar os direitos humanos em particular (tais como, no que diz respeito à aplicação da lei, ordens que possam abranger o uso da força e de armas de fogo, ou respostas prontas e eficazes aos casos de violência contra as mulheres) (UNESCO, 2012b, p. 24-25).

A responsabilidade principal para a implementação destas estratégias específicas para a formação de agentes públicos diz respeito aos ministérios responsáveis pelo próprio serviço público destes profissionais. E “[...] essas categorias podem estar a cargo da Casa Civil, do Ministério do Interior, do Ministério da Justiça ou do Ministério da Defesa [...] bem como do governo local” (UNESCO, 2012b, p. 29).

Mesmo considerando ser responsabilidade principal dos ministérios governamentais a implementação deste Plano de Ação aos servidores públicos, agentes de segurança e militares, ainda há apelo para a participação do Terceiro Setor e do setor privado para a implementação das estratégias principais das ações destinadas a promover o treinamento em direitos humanos a estes profissionais. Deste modo, são também atores destinados à implementação do Plano no treinamento em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais e militares “[...] as organizações não governamentais; os meios de comunicação; as instituições religiosas; as lideranças comunitárias e as instituições da comunidade local; os povos indígenas e as minorias; e o setor privado” (UNESCO, 2012b, p. 30).

O item E da *Segunda Fase do Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* aborda o processo de implementação nacional. É afirmado que “[...] os Estados-membros devem estabelecer metas realistas e meios de ação conforme o contexto, as prioridades e as capacidades de cada país” (UNESCO, 2012b, p. 30).

A implementação nacional da educação em direitos humanos no ensino superior e na formação dos servidores públicos, policiais e militares envolve quatro etapas.

A etapa 1 dedica-se à “[...] análise da situação atual da educação em direitos humanos na educação superior e na formação dos funcionários públicos, agentes policiais e militares” (UNESCO, 2012b, p. 30). Os passos a serem trilhados são:

- (a) Obter informações a respeito e analisar os seguintes aspectos, no sentido de preparar estudos de base nacional para cada uma das áreas em questão [...];
- (b) [...] Determinar as iniciativas de educação em direitos humanos existentes e identificar as práticas e os programas eficazes;
- (c) Identificar as principais características e as áreas de análise, e determinar vantagens e desvantagens, bem como oportunidades e limitações nas áreas acima descritas;
- (d) Chegar a conclusões sobre o nível de implementação;
- (e) Considerar a execução dos pontos positivos e das lições aprendidas, bem como aproveitar as oportunidades, considerando também as medidas necessárias para lidar com as desvantagens e as limitações (UNESCO, 2012b, p. 31).

A etapa 2 trata de “[...] definir prioridades e desenvolver uma estratégia nacional de implementação, identificando objetivos e prioridades, e prevendo atividades de implementação (pelo menos para o período 2010-2014)” (UNESCO, 2012b, p. 32). As estratégias, para tanto, são cinco:

- (a) Definir os objetivos da implementação em cada um das áreas-alvo;
- (b) Ajustar os objetivos utilizando este Plano de Ação como referência;
- (c) Definir prioridades em função dos resultados dos estudos de base nacional, levando em consideração as necessidades mais urgentes e/ou as oportunidades disponíveis;
- (d) Enfocar intervenções que tenham impacto, dando prioridade a medidas que possam garantir mudanças sustentáveis em relação a atividades *ad hoc*;
- (e) Incentivar a criação de alianças e sinergias entre os diferentes atores;
- (f) Identificar os seguintes aspectos
  - . insumos – alocação dos recursos disponíveis (humanos, financeiros e de tempo;
  - . atividades – tarefas, responsabilidades, prazos e metas;
  - . mecanismos de coordenação da estratégia de implementação nacional;
  - . produção – produtos concretos, tais como legislação, códigos de conduta, materiais educativos (manuais novos ou

revisados), programas de formação, políticas não discriminatórias etc.;

- . resultados – mudanças a serem alcançadas (UNESCO, 2012b, p. 32).

A etapa 3 aborda a execução e o acompanhamento do Plano no processo de implementação nacional. Suas ações consistem em “[...] divulgar a estratégia de implementação nacional entre os serviços em questão e as partes interessadas, bem como implementar as atividades planejadas em cooperação conjunta” (UNESCO, 2012b, p. 32).

E a etapa 4 trata da avaliação no processo de implementação nacional deste Plano de Ação, devendo “[...] adotar autoavaliação e métodos de avaliação independentes para fiscalizar a aplicação, e como meio de aprimorar e fortalecer as atividades” (UNESCO, 2012b, p. 33).

É afirmado na seção F, que consiste em abordar a cooperação e os apoios internacionais para a implementação deste Plano de Ação no âmbito nacional, que “[...] a cooperação internacional deve ser dirigida ao fortalecimento da capacidade nacional para a educação em direitos humanos e ao apoio à estratégia nacional de implementação do processo” (UNESCO, 2012b, p. 34). Destaca-se que, nesses apoios internacionais, o sistema ONU e as instituições financeiras internacionais possuem participação decisiva, uma vez que os apoios e a cooperação internacional podem ser fornecidos por:

- (a) o Sistema das Nações Unidas, incluindo suas agências especializadas e a Universidade das Nações Unidas (UNU);
- (b) as instituições de formação profissional filiadas à Organização das Nações Unidas, tais como as envolvidas com o bem-estar social; serviços médicos e de saúde; drogas e prevenção ao tráfico; refugiados, migração e segurança de fronteiras; e processo penal;
- (c) a Universidade para a Paz (UPAZ), com mandato das Nações Unidas;
- (d) outras organizações internacionais intergovernamentais;
- (e) as organizações regionais intergovernamentais;
- (f) redes de organização internacionais e regionais de profissionais;
- (g) instituições internacionais e redes regionais de ensino superior;
- (h) organizações não governamentais internacionais e regionais;
- (i) centros internacionais e regionais de recursos e de documentos em direitos humanos;

- (j) instituições financeiras internacionais e regionais (Banco Mundial, bancos regionais de desenvolvimento etc.), bem como agências doadoras bilaterais;
- (k) agências de desenvolvimento multilaterais e bilaterais (UNESCO, 2012b, p. 34).

Ainda, segundo a seção F, “[...] é essencial que esses atores colaborem estreitamente, com o intuito de maximizar os recursos, evitar duplicidades e assegurar a coerência na execução deste Plano de Ação” (UNESCO, 2010b, p. 34).

Por último, a seção G do Plano aborda sobre a avaliação. O que fica decidido é que, “[...] na conclusão da Segunda Fase, em meados de 2015, cada país irá realizar uma avaliação das ações implementadas no âmbito deste Plano de Ação, tendo como referência as Seções C, D e E”. Além do mais, “[...] os Estados-membros serão chamados para disponibilizar seus relatórios finais de avaliação nacional ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH)” (UNESCO, 2012b, p. 35).

A análise dos principais documentos políticos internacionais que subsidiam as políticas públicas de educação em direitos humanos permitem afirmar que os objetivos, as metas, as estratégias e os conteúdos dessas políticas educativas não foram produtos de um processo de planejamento próprio por parte dos países membros da ONU. Estes foram consensuados e prefixados por compromissos e intervenções internacionais; como preconiza Dale (2004), foram preconcebidos e prefixados no processo de construção de uma AGE. Explicita Fávero (2003, p. 111), por sua vez, que as estratégias “[...] foram preconcebidas, e, de acordo com as conveniências e possibilidades, expressas em leis e normas”. Este fato conduz ao entendimento de que muitas das políticas implantadas num determinado país não resultaram de um processo de planejamento próprio. Ao contrário disso, foram prefixadas por instâncias de regulação supranacional e implantadas em razão de compromissos internacionais assinados pelo país signatário. As fontes internacionais analisadas expressam, portanto, tratados, pactos e acordos que são partilhados internacionalmente para o âmbito dos Estados-membros. No entanto, estes não são passíveis de uma aplicação mecânica concretizada a ponto a ponto pelos governos regionais e nacionais. O que ocorre é um

atendimento às recomendações das instituições internacionais, contudo, com incorporações e adaptações consoantes com as particularidades e especificidades dos países-membros. É necessário analisar as singularidades das políticas nacionais para compreender as especificidades das políticas públicas para a EDH implantadas no Brasil. Isto é feito na seção ulterior desta dissertação.

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Esta seção dedica-se à abordagem das políticas públicas para a educação em direitos humanos no Brasil, sobretudo na década de 2000. Os objetivos principais são analisar o processo de construção das políticas públicas brasileiras, as medidas legais aprovadas, as ações políticas realizadas bem como evidenciar a lógica de argumentação das fontes consultadas em relação à questão social.

Aborda-se ainda nesta seção o processo de construção da agenda que conduziu à definição dos marcos e parâmetros das políticas públicas nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Similarmente ao desenvolvido na seção anterior, argumenta-se que, no Brasil, pode ser corroborada a tese de Dale (2004) concernente à construção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE).

Embasa-se a abordagem na análise de fontes documentais de políticas nacionais que subsidiaram e subsidiam a implantação e a implementação das políticas de educação em direitos humanos do Estado brasileiro. São estudadas as principais fontes que expressam as proposições e os fundamentos para a construção da política pública nacional para a educação em direitos humanos.

Por coerência com o método materialista histórico, retorna-se, aqui, às origens históricas, as quais engendraram o desenvolvimento das políticas nacionais de educação em direitos humanos. Tal retomada será importante para destacar que a especificidade do contexto histórico-social brasileiro, caracterizado na luta pela redemocratização nacional, assim como na luta pelos direitos humanos e seus desdobramentos históricos posteriores, possui, de maneira geral, um duplo sentido: por um lado, expressa uma grande conquista social para o desenvolvimento da emancipação político-jurídica e, por outro lado, expressa tendências hegemônicas do movimento de crise sociometabólica do capital.

Nesta seção, desenvolve-se a argumentação de que, nas políticas educacionais brasileiras a respeito de educação em direitos humanos: 1) estão

presentes, por um determinado aspecto, na argumentação que os intelectuais orgânicos desenvolvem nestas políticas públicas, atribuição à educação das expressões político-ideológicas da ofensiva neoliberal, uma vez que esta é tomada como meio central e suficiente na estratégia político-ideológica de alívio dos efeitos e das consequências da crise estrutural do capital; 2) a influência predominante, nessas políticas públicas, neste preciso sentido, é característica da estratégia política hegemônica neoliberal de sua vertente mais recente, a Terceira Via; 3) há enfoque para o desenvolvimento de atividades que responsabilizam a própria sociedade civil para responder às expressões da “questão social”, característica político-ideológica do projeto Terceiro Setor.

O foco desta pesquisa é a década de 2000, entretanto considera-se que há a necessidade de explicitação dos antecedentes históricos das políticas em pauta e esta ação é realizada no item e subitens a seguir.

### **3.1 Os antecedentes da educação em direitos humanos: dos direitos humanos ao direito à educação**

No Brasil, os antecedentes políticos para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos começaram a ser pensados a partir do denominado processo de luta social pela redemocratização política dos anos de 1980. Com a retomada da luta pela democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceram-se as medidas legais em respeito do direito à educação, pautadas nos valores internacionais dos Direitos Humanos.

Na perspectiva de Pessoa (2011, p. 71), “[...] o reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas [...]”, nas quais “[...] se materializaram na Constituição de 1988 [...]”. Isto implicou no fato de que a redemocratização e sua constitucionalização em 1988 abriram as portas para a abrangência dos direitos humanos na política nacional. No entanto, segundo a autora (PESSOA, 2011 p. 71-72), “[...] o Brasil democrático [...] ainda não tinha desenvolvido políticas públicas visando à efetivação de tais direitos fundamentais [...]”. Por esta ocorrência, “[...] fazia-se, então, necessário

consagrar o princípio da inter-relação direta entre desenvolvimento e direitos humanos e postular a democracia como requisito essencial para sua realização [...]”. Foi na década de 1990 – sobretudo após a II Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, na qual foi enfatizada “[...] a importância de que dos direitos humanos passassem a ser conteúdo programático de ação dos Estados nacionais” (PESSOA, 2011, p. 72) – que Programas e Planos Nacionais de Direitos Humanos começaram a ser implantados e implementados no Brasil.

Para analisar os antecedentes da educação em direitos humanos, é preciso compreender o processo que permitiu a retomada da democracia e a inclusão dos direitos humanos nas políticas públicas do Estado Nacional Brasileiro. Este processo, por sua vez, está expresso nos dispositivos contidos na Constituição Federal (CF) de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. É necessário analisar também as bases legais que garantem a oferta da educação em direitos humanos em nível nacional. Isto porque estas medidas permitiram o desenvolvimento dos marcos políticos e jurídicos que fundamentaram a garantia da Educação como Direito Social fundamental, representando uma grande aliança à emancipação jurídico-política, no caso particular brasileiro.

### 3.1.1 O contexto histórico-social brasileiro que deu origem à luta pelos Direitos Humanos

A luta pela defesa e promoção dos direitos humanos foi gestada na década de 1960 e se apresenta indissociável do período de ditadura civil-militar (1964-1985) de acordo com Pessoa (2011). Do mesmo modo, a educação em e para os direitos humanos não se dissocia desta luta, porque “[...] a educação em e para os direitos humanos não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos direitos humanos, associando a cultura de direitos com a prática democrática” (PESSOA, 2011, p. 53).

Na perspectiva de Sader (2010), o golpe militar rompeu drasticamente com os fundamentos da democracia que, até então, eram vivenciados no

Brasil. A expressão clara disso, ele esclarece, foi “[...] a repressão aos sindicatos, a prisão de líderes sindicais, a proibição da existência da imprensa sindical e opositora”, que representou uma “[...] política favorável ao grande empresariado e contra a massa da população” (p. 77).

Nesse contexto histórico, houve a “[...] a violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido” (SADER, 2010, p. 78). Em palavras diferentes, “[...] a ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos” (SADER, 2010, p. 78).

Com base nestas constatações e argumentações em relação aos direitos humanos, é possível aclarar que, nesse período histórico, “[...] a ditadura atuou em duas direções diferenciadas, ambas afetando diretamente aos direitos das pessoas [...]”. De imediato, com a tomada violenta do poder, foram decretados o arrocho salarial e a intervenção nos sindicatos e formas de organização similares. “A aliança histórica entre movimento sindical e o Estado, iniciada com o governo de Getúlio, foi rompida e substituída por uma aliança entre o grande capital e setores privilegiados das classes médias, cooptadas pelo novo modelo econômico” (SADER, 2010, p. 78).

Oliveira (2000) enfatiza que o golpe de Estado instituído em 1964 e seu período posterior significaram o esforço desesperado de neutralizar a construção política que as classes dominadas haviam efetivado no país, pelo menos desde os anos trinta. “[...] Tortura, morte, exílio, cassação de direitos, tudo era como uma sinistra repetição da apropriação dos corpos e do seu silenciamento, do seu vilipendiamento” (OLIVEIRA, 2000, p. 64).

É preciso ressaltar que houve resistências e lutas contra a ditadura civil-militar com movimentos de oposição a este modelo político, alguns deles foram representados pelos grupos de defesa dos direitos humanos e com apoio, sobretudo, de entidades civis, como Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação Brasileira de Imprensa, e de setores progressistas da Igreja Católica (DALLARI, 2007). Entende Viola (2007, p. 127) que, “[...] no caso do Brasil, o enfrentamento ao autoritarismo e a reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura através das lutas em defesa dos direitos

humanos [...]”. Nesse processo, “[...] o movimento social foi lentamente se reorganizando e criando comitês de luta contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa de eleições diretas e da constituinte soberana”<sup>16</sup>. Foi “[...] uma das consequências inesperadas dos governos militares que comandaram o Brasil entre 1964 e 1985 [...]”, uma vez que “[...] teve início uma importante mobilização social, iniciada nas camadas mais pobres, apoiadas pelos setores mais progressistas da Igreja Católica” (DALLARI, 2007, p. 38).

As denominadas “*comunidades eclesiais de base*” foram os primeiros grupos organizados. Foram congregados por iniciativa de bispos e padres católicos, para a efetivação de trabalhos de interesses coletivos, “[...] como a plantação de subsistência e a construção de moradias rústicas, os membros dessas comunidades passaram a receber ensinamentos sobre a organização social e a respeito do uso de seus direitos”. Gradualmente, foram adquirindo “[...] consciência política e mesmo sendo pobres passaram a influir sobre os governos, fazendo denúncias, apresentando reivindicações e cobrando dos políticos o cumprimento de suas promessas eleitorais” (DALLARI, 2007, p. 38, grifos do autor).

Com o exemplo dessas comunidades, houve incentivo para “[...] a formação de grande número de associações, para a defesa de direitos, adoção de providências junto a autoridades, divulgação de situações de marginalidade e denúncias de ofensas a Direitos Humanos”. Numerosos grupos organizados surgiram, “[...] dispostos a trabalhar sistematicamente para a eliminação das situações de injustiça e violência que envolvia milhões de brasileiros”. Foram organizadas associações que visavam à “[...] promoção de interesses específicos de certos segmentos sociais, como as mulheres, os favelados, os negros, os índios, os aposentados, os deficientes físicos, etc.”. Tal movimento

---

<sup>16</sup> As manifestações sociais em defesa de eleições diretas e da democracia, é importante frisar, suscitaram a maior manifestação política da história brasileira. Ela ocorreu em 17 de abril de 1984 no vale do Anhangabaú na cidade de São Paulo e aglutinou cerca de 1,7 milhões de pessoas. Esta manifestação, tais como outras, como é o caso do comício da Candelária no Rio de Janeiro, tiveram como principal motivação a possibilidade de afirmação da proposta do Deputado Federal mato-grossense Dante de Oliveira (1952-2006), do PMDB, na qual apresentava uma proposta de eleições diretas para a Presidência da República em 1984. Contudo, as expectativas das massas foram contrariadas, já que, em 25 de abril, o Congresso Nacional rejeitou a proposta (SKIDMORE, 1988).

associativo englobou a classe média após a década 1970 (DALLARI, 2007, p. 39).

Em relação aos esforços associativos na luta pelos Direitos Humanos em plena vigência da ditadura civil-militar, é preciso sublinhar que:

Esse fenômeno associativo tem extraordinária importância, pois representa a superação do ultraindividualismo, tradicional na sociedade brasileira e a razão da inexistência de pressões eficientes para a eliminação de privilégios injustos. Pode-se mesmo falar em “mudança qualitativa” da sociedade, estando em fase de superação o individualismo egoísta, para surgir em seu lugar uma convivência solidária, que já produziu efeitos políticos na Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1988 (DALLARI, 2007, p. 39).

Este contexto histórico-social, esta particularidade da história social dos Direitos Humanos no Brasil, representou, portanto, um grande passo na afirmação da democracia, da igualdade político-jurídica do país.

### 3.1.2 Os direitos sociais na Constituição Federal de 1988

Sobre a Constituição Federal de 1988, afirma Dallari (2007, p. 40) que, “[...] no seu conjunto e a partir dos princípios expressamente estabelecidos, a Constituição dá prioridade à pessoa humana e subordina as atividades econômicas privadas ao respeito pelos direitos fundamentais do indivíduo”<sup>17</sup>. Este conteúdo social fundamental, por sua vez, pode ser sintetizado da seguinte maneira: “[...] nos seus marcos, as forças sociopolíticas comprometeram-se com uma convivência social parametrada pela prioridade de, mantendo o jogo democrático, diminuir as fortíssimas assimetrias socioeconômicas [...]” causadas “[...] pelo padrão de desenvolvimento implementado pelo regime ditatorial [...]”. Nesta acepção, “[...] o essencial da Constituição de 1988 apontava para a construção – pela primeira vez assim posta na história brasileira – de uma espécie de Estado de Bem-Estar social

---

<sup>17</sup> Isto está expresso no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, em particular nos itens: XXII, onde é garantido o direito de propriedade, e no item XXIII, onde se diz que a propriedade atenderá a sua função social (BRASIL, 1988, p. 2).

[...]” (NETTO, 1999, p. 77). Portanto, “[...] não é por acaso que, no contexto constitucional, de forma inédita em nossa lei máxima, consagraram-se explicitamente, como tais e para além dos direitos civis e políticos, os direitos sociais [...]”. Deste modo, “[...] colocava-se o arcabouço jurídico-político para implantar, na sociedade brasileira, uma política social compatível com as exigências da justiça social, equidade e universalidade” (NETTO, 1999, p. 77).

A Constituição Federal de 1988, portanto, é de grande relevância no sentido da emancipação político-jurídica, da conquista da democracia, da cidadania moderna e dos Direitos Humanos. Entretanto tal conquista histórica não teve apenas este significado, porque “[...] esta conquista social – insista-se: só possível pela amplitude da mobilização de setores populares na agonia do regime ditatorial e na transição à democracia política [...]” – efetiva-se “[...] no mesmo momento em que, no plano internacional, múltiplos processos concorriam para colocar em questão o Estado de Bem-Estar social [...]” (NETTO, 1999, p. 77). Estes “[...] incluem, dentre outros componentes, a reestruturação do capitalismo mundial e a crise do chamado socialismo real [...]”. De tal modo, “[...] ao tempo em que, no Brasil, criavam-se mecanismos políticos-democráticos de regulação da dinâmica capitalista, no espaço mundial, tais mecanismos perdiam vigência [...]” visto que “[...] tendiam a ser substituídos, com a legitimação oferecida pela ideologia neoliberal, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização [...]” (NETTO, 1999, p. 77). Elementos inerentes “[...] à mundialização (globalização) operada sob o comando do grande capital” (NETTO, 1999, p. 77).

A conjuntura sociopolítica brasileira possuía particularidades que a diferenciou em relação à situação internacional nas estratégias adotadas para a edificação das políticas neoliberais. Explica Netto (1999, p. 78) que “[...] o desenho constitucional de 1988, logo que a Carta foi promulgada, configurou-se como o centro do debate político”. Por um lado, “[...] para a massa dos trabalhadores, a sua implementação representava a alternativa para reverter as consequências econômico-sociais mais dramáticas da herança da ditadura [...]”. Por outro, “[...] para os setores ligados ao grande capital tratava-se precisamente de inviabilizar esta alternativa [...]”. Isto explica o porquê de,

[...] na sequência da entrada em vigor da nova Constituição, a burguesia e seus sócios tenham jogado tudo para desqualificá-la (desde o impedimento da preparação da legislação complementar até a pura e simples violação de seus preceitos) (NETTO, 1999, p. 78).

Pretendia-se, deste modo, “[...] implementar uma orientação política macroscópica que, sem ferir grosseiramente os aspectos formais da democracia representativa<sup>18</sup>, assegurasse [...]” as condições centrais “[...] ao Executivo federal [...]” para estabelecer “[...] a margem de ação necessária para promover uma integração mais vigorosa ao sistema econômico mundializado” (NETTO, 1999, p. 79).

Neste confronto social, foram demarcados, portanto, os fundamentos e os propósitos da Constituição Federal de 1988. Sua promulgação ocorreu no dia 5 de outubro de 1988. É previsto no Artigo 5º que:

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 1).

O Artigo 6º especifica que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 dedica uma seção inteira do Capítulo III para a abordagem da educação enquanto direito social de todos. De acordo com o Artigo 205, a educação “[...] 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, p. 34).

---

<sup>18</sup> Esta orientação política macroscópica não poderia ferir abertamente as feições da democracia representativa porque, na correlação de forças das lutas sociais pela democracia e pelos direitos humanos, isto era inviável. No início da década de 1990, no Brasil, esta correlação de forças estabelecida, a exemplo, fez com que o governo de Collor de Mello (1990-1992), na qual inseriu os princípios neoliberais na política brasileira de maneira mais evidenciada, tivesse um *impeachment* (BOITO JR, 1999).

O ensino, segundo o Artigo 206, deve ser ministrado de acordo com os sete princípios basilares:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 34-35).

O papel do Estado com a educação é abordado no Artigo 208 e pressupõe que seja efetivado mediante a garantia de sete princípios.

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 35).

Ao estabelecer o ensino fundamental como obrigatório e gratuito e a progressiva extensão da gratuidade do ensino médio, a Constituição Federal trata do financiamento da educação no Artigo 212. Nele se afirma:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos,

compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 35).

Vale salientar que há cinco parágrafos complementares a este, nos quais se afirma:

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 1988, p. 35).

No Artigo 213, estipula-se que “[...] os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (BRASIL, 1988, p. 35), desde que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988, p. 35).

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito social fundamental, estipula o seu financiamento e os atores sociais responsáveis. Tal caracterização significa, segundo Dallari (2010, p. 39), uma “[...] ação política apoiada em direitos e garantias constitucionais, buscando dar ao povo uma

influência maior nas decisões políticas. Esse movimento tem sido caracterizado como ‘democracia participativa’.

Na perspectiva de Carvalho (2009), a Constituição Federal de 1988:

[...] condensa as lutas políticas democratizantes. O país é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, e seus preceitos fazem parte da Carta Magna, que garante a todos brasileiros a igualdade perante a lei. Em decorrência de um processo histórico, os direitos humanos, considerados direitos fundamentais de todas as pessoas, são consagrados na referida Declaração, sem qualquer distinção de sexo, nacionalidade, local de moradia, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, religião, orientação sexual, nível de instrução (p. 63-64).

A Constituição Federal de 1988 representa, na avaliação de Maués e Weyl (2007, p. 110), “[...] a mais democrática da história brasileira”. Esta Constituição, de acordo com a justificativa destes autores, impôs um conjunto de obrigações ao Estado e aos próprios particulares e estabeleceu bases legais para a educação em direitos humanos.

### 3.1.3 Os Direitos Sociais no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

A Lei Presidencial nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, sancionou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a finalidade de dispor “[...] sobre a proteção integral da criança e do adolescente [...]” (BRASIL, 1990, p. 1). E, em seu Art. 2, “[...] considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” ( p. 1).

Consta no Artigo 3 que:

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1).

O direito à educação, portanto, é considerado um direito fundamental no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e é tratado especificamente no

Artigo 53. Nele se afirma que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 4). Para tanto, é necessário assegurar:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 4).

O ECA representou, de acordo com Carvalho (2009, p. 65), “[...] pela primeira vez na história brasileira, a proteção e a garantia do pleno desenvolvimento humano [...]”, por reconhecer “[...] a condição peculiar da criança e do adolescente em desenvolvimento e a articulação das responsabilidades entre a família, a sociedade e o Estado [...]”. Vale ressaltar que, não obstante “[...] o ECA ser considerado internacionalmente avançado em termos de direitos humanos, porque vai ao encontro das premissas de organizações mundiais de proteção à infância e à adolescência [...]”, por ser “[...] contemporâneo à década do ajuste neoliberal, poucas foram as efetivações na retaguarda de políticas sociais propostas pelo Estatuto”. Ou seja, no seu significado preciso, o ECA expressou a correlação de forças que permeava a sociedade brasileira naqueles tempos.

#### 3.1.4 O Direito à Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), proclamada pela Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, a educação é “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, sua finalidade é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996b, p. 1).

Fica especificado no Artigo 3º que o ensino será orientado por doze princípios. São eles (BRASIL, 1996b, p. 2):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial

Cumprido destacar, de acordo com o exposto, que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 1996, instituiu normas em concordância com a Constituição Federal (CF) de 1988 e o ECA de 1990. Em tais documentos, a educação constitui-se direito social fundamental de todos.

### **3.2 Bases legais que garantem a oferta da educação em direitos humanos e a estruturação da agenda das Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil**

No Brasil, as principais bases legais que regulamentam a oferta da educação em direitos humanos começaram a ser introduzidas a partir do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Este item, portanto, destina-se à análise das principais medidas políticas e jurídicas que advieram do Estado brasileiro em relação à implementação e à implantação das políticas públicas de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos em decorrência do fato de o Brasil ser membro do sistema ONU e signatário de normas e outros instrumentos internacionais aprovados no âmbito da ONU.

Em consonância, são selecionados, dentre os documentos que expressam marcos políticos-jurídicos que fundamentam a implementação e implantação dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as seguintes fontes primárias: Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos; Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999, que promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos; Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, que institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH); Portaria nº 66/2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, que cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências; Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos e Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

### 3.2.1 Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996

O Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Os objetivos do PNDH são:

- I - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País;
- II - a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos;
- III - a implementação de atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos;
- IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais;

V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu artigo 5º<sup>19</sup>;  
VI - a plena realização da cidadania (BRASIL, 1996a, p. 1).

O Decreto afirma que as políticas públicas para proteção e promoção dos Direitos Humanos no Brasil necessitam “[...] apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para a redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país” (BRASIL, 1996a, p. 2).

Para tanto, expõe ser preciso “[...] desenvolver no País o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004” (BRASIL, 1996a, p. 8). É necessário fomentar a cooperação com organizações internacionais de “[...] proteção aos direitos humanos, em particular a Comissão de Direitos Humanos da ONU, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, a Corte Interamericana de Direitos Humanos e o Instituto Interamericano de Direitos Humanos” (BRASIL, 1996a, p. 8).

Segundo a análise de Zenaide (2007), este Decreto significou que, “[...] no plano político-institucional, a partir de 1996, o Estado Brasileiro criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) [...]”, aceitando os “[...] direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos [...]”. Deste modo, o PNDH referenda, “[...] dentre suas linhas de ação, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos atendendo o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos” (ZANAIDE, 2007, p. 2007).

O referido Decreto, portanto, concebeu para o plano político-institucional do Estado brasileiro os parâmetros legais para implantação e implementação dos direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, de proteção e de defesa dos direitos humanos.

### 3.2.2 Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999

O Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999, promulgou o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de

---

<sup>19</sup> O Artigo 5º da Constituição Federal (CF) foi abordado no item 3.1.1 deste estudo.

Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido também como “Protocolo de São Salvador”.

O "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador, é exercido inteiramente por este Decreto do Estado brasileiro. Tal assertiva fica evidenciada no seu artigo 1º:

O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador, apenso por cópia a este Decreto, deverá ser executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém (BRASIL, 1999, p. 1).

Significa, com base nestas afirmações, que a educação é nele reconhecida como um direito social fundamental e com finalidade de desenvolver plenamente a personalidade humana. Reconhece-se que este Decreto incorporou os propósitos e fundamentos do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do sistema ONU <sup>20</sup>.

A explicação para a adoção desta medida, de acordo com a perspectiva de Maia (2007, p. 88), passa pelo seguinte raciocínio: “[...] o Brasil é parte de quase todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas [...]”. Desta maneira, “[...] as obrigações dos Estados são classificadas em obrigações de conduta e obrigações de resultado [...]”. Estas obrigações possuem os seguintes significados: “[...] as obrigações de conduta impõem aos Estados a adoção de medidas administrativas, legislativas, orçamentárias e outras, objetivando a plena realização dos direitos reconhecidos na Convenção [...]”, as quais provocam a “[...] adoção de políticas públicas voltadas para a realização dos direitos [...]”. Já as obrigações de resultado “[...] tornam obrigatória à adoção de parâmetros e referenciais, para avaliar se as medidas adotadas e as políticas públicas conduzidas estão, efetivamente, assegurando a realização do direito garantido” (MAIA, 2010, p. 89). Desta maneira, as políticas públicas brasileiras de educação em direitos

---

<sup>20</sup> O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador, foi abordado no item 2.1.6 deste estudo.

humanos são influenciadas pelas convenções e tratados de direitos humanos celebrados pelas Nações Unidas,

### 3.2.3 Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002

O Decreto nº 4.229 dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências em relação à implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Este Decreto – o Decreto nº 4.229 – revoga o Decreto nº 1.904 e toma outras providências em relação à implementação do PNDH, que passa a ser denominado de Plano Nacional de Direitos Humanos – II (PNDH – II).

O seu artigo 2º aborda os objetivos do PNDH – II. Eles são seis:

- I- a promoção da concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, que compreendem direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos;
- II- a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País e a proposição de ações governamentais e não-governamentais voltadas para a promoção e defesa desses direitos;
- III- a difusão do conceito de direitos humanos como elemento necessário e indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas;
- IV- a implementação de atos, declarações e tratados internacionais dos quais o Brasil é parte;
- V- a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; e
- VI- a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os inscritos em seu art. 5º (BRASIL, 2002a, p. 1).

Entende Pessoa (2011, p. 75) que “[...] o processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no país, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância que os direitos civis e políticos”.

A implementação do PNDH – II, conforme se constata no Artigo 4º, “[...] será de responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos

(SEDH) do Ministério da Justiça (MJ), com a participação e o apoio dos órgãos da Administração Pública Federal (APF)” (BRASIL, 2002a, p. 1).

Em relação à implementação e monitoramento do PNDH – II, cabe à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH) as seguintes imputações:

- 1) Atribuir à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos – SEDH a responsabilidade pela coordenação da implementação, monitoramento e atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 2) Atribuir à SEDH a responsabilidade pela elaboração de planos de ação anuais para a implementação e monitoramento do PNDH, com a definição de prazos, metas, responsáveis e orçamento para as ações.
- 3) Atribuir à SEDH a responsabilidade de coletar, sistematizar e disponibilizar informações sobre a situação dos direitos humanos no país e apresentar relatórios anuais sobre a implementação do PNDH.
- 4) Criar um sistema de concessão de incentivos por parte do Governo Federal aos governos estaduais e municipais que implementem medidas que contribuam para a consecução das ações previstas no PNDH, e que elaborem relatórios periódicos sobre a situação dos direitos humanos.
- 5) Elaborar indicadores para o monitoramento da implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 6) Acompanhar a execução de programas governamentais e fundos públicos que tenham relação direta com a implementação do PNDH.
- 7) Promover ampla divulgação do PNDH em todo o território nacional (BRASIL, 2002a, p. 11).

No Decreto nº 4.229, são definidas também as ações estratégicas do PNDH – II pertinentes à educação, apresentadas no quadro a seguir:

<b>Ações do PNDH-II pertinentes ao campo da Educação, Mobilização e Conscientização</b>	<b>Responsabilidade</b>
Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas "Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano" e "Serviço Civil Voluntário".	MPAS, MTE, MJ
Incentivar a criação de canais de acesso direto da população a informações e meios de proteção aos direitos humanos, como linhas telefônicas especiais.	MJ
Apoiar programas de formação, educação e treinamento em direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias.	MJ

Apoiar a realização de fóruns, seminários e <i>workshops</i> na área de direitos humanos.	MJ
Apoiar a estruturação da Rede Nacional de Direitos Humanos - <a href="http://www.rndh.gov.br">http://www.rndh.gov.br</a> , a criação de bancos de dados com informações relativas a entidades, representantes políticos, empresas, sindicatos, igrejas, escolas e associações comprometidos com a proteção e promoção dos direitos humanos, em nível nacional, e a divulgação de informações sobre direitos humanos por meio da internet.	MJ
Promover programas de formação e qualificação de agentes comunitários de justiça e de direitos humanos, assim como programas de qualificação dos membros de conselhos municipais, estaduais e federais de direitos humanos.	MJ

**Fonte:** Brasil (2002a, p. 8-9).

Consta ainda no referido Decreto que estas “[...] medidas legislativas e administrativas [...]” permitem “[...] o cumprimento pelo Brasil dos compromissos assumidos em pactos e convenções internacionais de direitos humanos” (BRASIL, 2002a, p. 9), bem como das sentenças e decisões dos órgãos do sistema universal da (ONU).

#### 3.2.4 Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003

Em 2003, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por intermédio da Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Esclarece Nunes (2013) que o CNEDH é constituído por:

[...] especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, organismos internacionais e funcionários do governo, divididos da seguinte forma: dois coordenadores, dezesseis representantes nacionais, um representante da UNESCO, quatro do MEC e quatro da SEDH (NUNES, 2013, p. 63).

No mesmo ano de 2003, antes mesmo de ser criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) no Brasil, foi criado um órgão da Presidência da República (PR) com objetivo de articular e de implementar políticas públicas de proteção e promoção dos Direitos Humanos. Trata-se da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH).

Na perspectiva de Vivaldo (2009), a SEDH foi criada, mediante as solicitações do sistema ONU, em articulação com as instâncias políticas e jurídicas do Estado Nacional Brasileiro. Em seus termos, “[...] a Assembleia Geral das Nações Unidas de dezembro de 1994 promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos [...]”, abrangendo “[...] o período de 1 de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004 [...]”. Em outubro de 1997, a Assembleia Geral da ONU, através da Resolução 49/184, aprovou “[...] diretrizes da elaboração de planos nacionais, de programa de educação e a criação de comitê nacional de educação em direitos humanos [...]”. No Brasil no final da década de 1990, “[...] tramitava, no Congresso Nacional, o projeto de Lei 3844/97, de autoria do Deputado José Aníbal (PSDB/SP), que dispõe sobre a Educação em Direitos Humanos [...]”, com o intuito “[...] de incorporá-la aos programas de disciplina na Educação Formal, no ensino fundamental e médio, como tema transversal [...]”. Contudo, apenas em 2003, no primeiro ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi “[...] criada, através da Lei 10.683 de 28 de maio de 2003, com status de Ministério, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) [...]”, ou seja, um “[...] órgão da Presidência da República com objetivo de articular e implementar políticas públicas de proteção e promoção dos Direitos Humanos” (VIVALDO, 2009, p. 63-64).

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos “[...] é constituído por representantes do Ministério da Educação (MEC), da SEDH e de especialistas nas áreas de Direitos Humanos e educação” (VIVALDO, 2009, p. 64).

Com base nas análises de Vivaldo (2009), pode-se afirmar, portanto, que o ano de 2003 merece destaque em relação aos marcos jurídicos e políticos para a implementação e implantação das políticas de educação em direitos humanos no Brasil. Isto porque, naquele ano, foram criadas duas instâncias decisivas para o desenvolvimento dessas políticas educacionais, a SEDH e o CNEDH. Ambas, por sua vez, foram mediadoras do processo de construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Além do mais, na Portaria nº 98, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), há três considerações que explicam as razões e as necessidades de se criar o Comitê Nacional de Educação em Direitos

Humanos com escopo de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Conforme consta na Portaria nº 98 da SEDH, o Secretário Especial dos Direitos Humanos, no uso da competência que lhe confere o Artigo 87 da Constituição Federal, e “[...] considerando os instrumentos internacionais que se referem à educação em direitos humanos [...]”, como é o caso especialmente da “[...] Declaração Universal dos Direitos Humanos [...]”, da “[...] Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e [...]” da “[...] Declaração e o Plano de Ação de Viena [...]”, resultantes da Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993; “[...] considerando as propostas de ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH relativas à Educação, Conscientização e Mobilização [...]” e “[...] considerando que a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade [...]”, a qual “[...] contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral [...]”, - resolve “[...] instituir o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos [...]” (BRASIL, 2003b, p. 1).

Com base nessas considerações, é instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e seus objetivos são expressos em onze itens:

- I- elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- II- monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- III- dar parecer nas ações referentes à educação em direitos humanos desenvolvidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos;
- IV- apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à educação em direitos humanos;
- V- propor e dar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre o tema;
- VI- propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive a criação de cursos sobre o tema;
- VII- propor capacitação e atividades de educação em direitos

humanos junto às entidades da sociedade civil;  
 VIII- propor e incentivar a articulação com a mídia;  
 IX- estimular, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de educação em direitos humanos;  
 X- propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos;  
 XI- elaborar e aprovar o seu regimento interno (BRASIL, 2003b, p. 1-2).

Abordada a base jurídica e política que institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), aborda-se, em seguida, a medida legal que criou o PNEDH propriamente dito.

### 3.2.5 Portaria nº 66/2003, de dezembro de 2003

A Portaria nº 66/2003, de dezembro de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, criou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Destaca Vivaldo (2009, p. 65) que, “[...] em 2003, portanto dentro do período da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos (1995-2004), é lançada a primeira versão do PNEDH”. No documento, afirma-se que:

[...] fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana [...] (BRASIL, 2003c, p. 5).

Tal medida implica e significa que esta Portaria, a de nº 66/2003:

Trata-se de uma primeira versão que deverá ser debatida nas diversas regiões do país, por todas as instâncias comprometidas com esta causa. Há muito tempo se faz necessário um documento que contemple as políticas e ações a serem desenvolvidas pelos diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil no que se refere à educação em direitos humanos. Nessa perspectiva, e como passo importante neste processo, a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH e o Ministério da Educação – MEC, com o apoio de

outros órgãos do Governo, passam a formular e implementar planos e programas integrados, garantidas as suas especificidades de atuação. O Ministério da Educação – MEC tem o compromisso maior de promover a educação de qualidade para todos, com vistas à melhoria da qualidade social de vida. Nesse sentido, tem pautado suas políticas em processos democráticos de relação com todos os setores e sistemas de ensino, ouvindo e planejando suas ações a partir das necessidades que estes apresentam (BRASIL, 2003c, p. 5).

O PNEDH, criado pela Portaria nº 66/2003, portanto, é um documento que, segundo suas afirmações, foi desenvolvido com ampla cooperação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Justiça (MJ), das ONGs e da UNESCO. Sua elaboração, como mencionada acima por Vivaldo (2009), iniciou-se no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ou seja, em 2003<sup>21</sup>.

No que concerne à participação da sociedade civil no PNEDH, Nunes (2013, p. 64) destaca que, “[...] ao investigar o perfil de tais integrantes, constata-se que, entre os representantes nacionais, somente um representava uma ONG ligada à defesa dos direitos humanos [...]”. A respeito da participação da sociedade civil nesta política pública, “[...] não há identificações sobre o histórico dos encontros ou sobre qualquer outra fonte que possibilite investigar o processo de participação [...]”. Existe referência quanto “[...] à participação do setor civil, mas sem maiores detalhamentos das parcelas da sociedade civil, que participaram, tampouco sobre as proposições advindas desse setor que foram inseridas no plano [...]”. Em síntese, “[...] não se encontrou registro sobre o processo de construção do plano, nem do modo como ocorreu a participação da sociedade civil, nem em que medida os professores participaram [...]”. No documento, explicita-se que “[...] o PNEDH foi submetido a uma consulta pública pela *internet*, instrumento de participação questionável, na medida em que participar de uma consulta é diferente de debater o tema ou ter suas demandas integradas ao documento [...]”. As

---

<sup>21</sup> Analisa-se a versão definitiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a versão de 2007, no item 3.4.1 desta dissertação.

questões apontadas “[...] permitem questionar a legitimidade do processo e compreender o jogo de forças nele existente” (NUNES, 2013, p. 65).

Em sintonia com estas constatações, a autora relata que “[...] a análise documental do plano permite afirmar que a sua elaboração foi conduzida por agentes institucionais vinculados ao governo federal numa clara relação estabelecida com a UNESCO” (NUNES, 2013, p. 66).

### 3.2.6 Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009

O Decreto presidencial nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos-III. O PNDH-III, de acordo com Oliveira (2013, p. 34), “[...] foi tema de grandes controvérsias que ganharam espaço entre janeiro e maio de 2010, quando uma nova versão do documento foi aprovada<sup>22</sup>”. Estas controvérsias foram geradas porque “[...] o PNDH-3 apresenta-se como um plano programático [...]” e, deste modo, “[...] explica os objetivos necessários para a efetivação dos direitos humanos” (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

A autora trata ainda a respeito do processo de constituição da agenda desta política, expondo que “[...] o PNDH-3 foi construído pela articulação da sociedade civil com instituições da política formal por meio da realização de 137 conferências livres, municipais, estaduais e distrital em 2008” (OLIVEIRA, 2013, p. 34). O desenrolar deste processo, por sua vez, permitiu encontros entre seus atores sociais que “[...] pautaram questões e diretrizes e elegeram delegados representantes responsáveis por levar as discussões à 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos [...]”, “[...] convocada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da presidência, em dezembro de 2008” (OLIVEIRA, 2013, p. 34). Da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (CNDH), os principais aspectos e conteúdos debatidos foram sistematizados num relatório de síntese, que serviu de base para a redação definitiva do PNDH-III de 2009. Além disto, lembra Oliveira (2013, p. 34) que, nesse mesmo ano, “[...] uma versão preliminar do documento ficou disponível e

---

<sup>22</sup> Aborda-se, no item 3.3.3 deste estudo, o PNDH-III, atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

aberta a sugestões no *site* da SEDH, sendo então finalizado e aprovado com força de decreto presidencial, nº. 7.037/09”.

Neste Decreto, há afirmações de que a implantação do PNDH-III se daria em conformidade com seus eixos orientadores e suas respectivas diretrizes (BRASIL, 2009a). Os eixos orientadores e as respectivas diretrizes são apresentados no quadro a seguir:

Eixo Orientador	Diretrizes
Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil	<p>a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa;</p> <p>b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e</p> <p>c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação;</p>
Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos	<p>a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;</p> <p>b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e</p> <p>c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos;</p>
Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades	<p>a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;</p> <p>b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não</p>

	<p>discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;</p> <p>c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e</p> <p>d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade;</p>
<p>Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência</p>	<p>a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública;</p> <p>b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal;</p> <p>c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos;</p> <p>d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária;</p> <p>e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas;</p> <p>f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e</p> <p>g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos;</p>
<p>Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos</p>	<p>a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;</p> <p>b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;</p> <p>c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de</p>

	<p>defesa e promoção dos Direitos Humanos;</p> <p>d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e</p> <p>e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos;</p>
Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade	<p>a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;</p> <p>b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e</p> <p>c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.</p>

**Fonte:** Brasil (2009a, p. 24; 26; 27; 28; 29; 30)

Este Decreto apresenta e detalha ainda o processo de implementação de seus eixos e diretrizes. No Artigo 3º, consta que “[...] as metas, prazos e recursos necessários para a implementação do PNDH-3 serão definidos e aprovados em Planos de Ação de Direitos Humanos bianuais” (BRASIL, 2009a, p. 3). Para tanto, é especificado no Art. 4º que “[...] fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 – (CAMPNDH-III)” com as finalidades de:

- I - promover a articulação entre os órgãos e entidades envolvidos na implementação das suas ações programáticas;
- II - elaborar os Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- III - estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- IV - acompanhar a implementação das ações e recomendações;
- V - elaborar e aprovar seu regimento interno (BRASIL, 2009a, p. 3).

Pode-se afirmar, com base no Decreto presidencial de 2009, que o PNDH-III proporciona continuidade e seguimento aos fundamentos e

propósitos do PNDH-I, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e pelo PNDH-II, instituído pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Observa-se que, no PNDH-III, ocorre maior detalhamento dos eixos orientadores e das diretrizes desta política pública, tal como de seu processo de implementação, ou seja, de seu plano programático. Com base nisto, corrobora-se com Oliveira (2013) quando explana que:

[...] se o PNDH-1 apresentava sinteticamente os direitos que deveriam ser protegidos e o PNDH-2 tratava de ampliar e aprofundar o escopo desses direitos, o PNDH-3 apresenta-se como um plano programático: ele explica os objetivos necessários para a efetivação dos direitos humanos; elenca as ações necessárias para alcançar tais objetivos; detalha a execução dessas ações e faz ressalvas na forma de recomendações, se necessárias; e indica os responsáveis por cada uma dessas ações, inclusive já prevendo as articulações e os parceiros (dentro e fora da estrutura do governo) para tanto (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Na perspectiva de Pessoa (2011), a terceira versão representa “[...] um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil [...]”. Dentre “[...] seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos [...]”, bem como de suas “[...] ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos [...]”. Para o atingimento desses objetivos, “[...] são definidas ações estratégicas, designando os responsáveis pela sua implantação na esfera do Estado” (PESSOA, 2011, p. 100). Neste caso, o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, significou um grande passo na afirmação nacional das políticas públicas de educação em direitos humanos.

### 3.2.7 Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009

A Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009, “[...] estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2009b, p. 1). A fundamentação legal deste processo

engloba a Constituição Federal de 1998 – artigos 1º, 3º, 5º, 205 e 227<sup>23</sup>; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>24</sup>; a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007; o Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005; o Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002; o Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, e a Portaria Interministerial nº 6.170, de 25 de julho de 2007.

Orientada por esses fundamentos políticos e jurídicos, a Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009 – “[...] considerando a necessidade da adoção de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que promovam os direitos humanos, contemplem e respeitem as diversidades [...]”, avaliando “[...] os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro referentes à defesa e à promoção dos direitos humanos [...]” e considerando “[...] o papel fundamental da escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos, de enfrentamento de toda forma de discriminação e de violência” –, resolve, de acordo com o Artigo 1º desta Resolução, “[...] estabelecer orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Para isto, a Resolução CD/FNDE nº 15 dispõe sobre o financiamento dessa educação em específico. No Artigo 7º, estabelece que:

[...] a celebração do convênio ou termo de cooperação, objetivando a execução de projetos aprovados técnica e pedagogicamente, fica condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2009b, p. 2).

O tratamento que esta Resolução institui ao financiamento da educação em direitos humanos, desse modo, está condicionada à disponibilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

### 3.2.8 Resolução CNE/CP nº 1 e Parecer nº 8/2012, de 30 de maio de 2012

---

<sup>23</sup> O Artigo 5º e o Artigo 205 da Constituição Federal foram expostos no item 3.1.1 deste estudo.

<sup>24</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi tratada no item 3.1.3 deste estudo.

A Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições que têm a incumbência de efetivar a EDH (BRASIL, 2012a).

Para o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH), foi levado em consideração o disposto nos seguintes documentos:

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as) (BRASIL, 2012a, p. 1).

A Resolução, após enumerar os fundamentos da agenda internacional e nacional das políticas públicas de educação em direitos humanos, passa a detalhar conceitos fundamentais que devem ser destacados, tratando do que é Educação em direitos humanos, seus objetivos, seus princípios, suas dimensões e sua inserção nos currículos.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é concebida como “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação” no Art. 2º (BRASIL, 2012a, p. 1). No Art. 2º é explicitada a definição da Educação em Direitos Humanos. Ela é definida da seguinte forma:

[...] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012a, p. 1).

O segundo artigo, parágrafo 1º, elucida que os Direitos Humanos são internacionalmente reconhecidos “[...] como um conjunto de direitos civis,

políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos [...]”, ou seja, “[...] refere-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012a, p. 1). O parágrafo segundo do mesmo artigo estabelece que a efetivação da Educação em Direitos Humanos é atribuição dos sistemas de ensino e de suas instituições e implica “[...] na adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais” (BRASIL, 2012a, p. 1).

No Art. 3º, é estabelecida a finalidade da EDH: “[...] promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012a, p. 1), fundamentando-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, p. 1).

A Educação em Direitos Humanos, no Art. 4º, é caracterizada “[...] como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012a, p. 2). Está articulada às seguintes dimensões:

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

O objetivo central da EDH, estabelecido no Art. 5º, é “[...] a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos

como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacional e planetário” (BRASIL, 2012a, p. 2). O parágrafo 1º deste artigo prevê que este objetivo deverá nortear os sistemas e as instituições de ensino “[...] no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos [...]” adaptados “[...] às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012a, p. 2). O parágrafo 2º estipula que é atribuição dos Conselhos de Educação a definição de estratégias de acompanhamento das ações de EDH (BRASIL, 2012a).

O Art. 6º prevê, de modo transversal, em que instâncias e processos a EDH deverá ser considerada:

[...] na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012a, p. 2).

No Art. 7º, é afirmado que a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer de três formas.

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;  
II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;  
III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012a, p. 2).

A Educação em Direitos Humanos, de acordo com o Art. 8º, deverá “[...] orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012a, p. 2). No Art. 10, fica estipulado que os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa “[...] deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012a, p. 3) para estimular “[...] ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos

Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos” (BRASIL, 2012a, p. 3).

O Parecer CNE/CP n. 8/2012 referente às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, “[...] foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicamerais” (BRASIL, 2012b, p. 1). Consta neste Parecer que, “[...] durante o processo de elaboração das diretrizes, foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE [...]” e da comissão interinstitucional, “[...] duas reuniões técnicas com especialistas no assunto [...]” (BRASIL, 2012b, p. 1). Sua finalidade era “[...] construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional [...]”, então, “[...] ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos *sites* do CNE, MEC e SDH” (BRASIL, 2012b, p. 1).

Além do mais, participaram da comissão interinstitucional:

[...] a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) (BRASIL, 2012b, p. 1).

Consta no documento do Parecer que foram de grande importância nesse processo de construção:

[...] as sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo; Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara (BRASIL, 2012b, p. 1).

Destaca o Parecer CNE/CP nº 8/2012 a construção do entendimento de que a educação é “[...] uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social”. Em consonância, “[...] a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação” (BRASIL, 2012b, p. 2).

O significado atribuído à educação em direitos humanos, nas políticas públicas da década de 2000, em particular nestas diretrizes, possui uma dupla função social portanto. Ela é concebida como uma das mediações fundamentais para a promoção do legado histórico dos Direitos Humanos, bem como para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social.

### **3.3 Os Programas Nacionais de Direitos Humanos**

Nas políticas públicas de Educação em Direitos Humanos no Brasil, uma das principais fontes que explicitam os argumentos e as tendências político-ideológicas predominantes em relação ao problema de estudo em questão se referem aos Programas Nacionais de Direitos Humanos, datados em três versões, 1996, 2002 e 2009.

Por meio deles, é possível identificar que, se, por um lado, conforme argumenta Pessoa (2011, p. 71), “[...] a redemocratização, devidamente constitucionalizada em 1988, abriu horizontes e alargou o campo de abrangência dos direitos humanos”, por outro, também expressou uma nova modalidade de fundamentos em resposta à questão social, baseando-se substancialmente na alegada parceria entre o Estado e a sociedade civil.

Estas facetas estão explicitadas abaixo com base nas fontes primárias.

#### **3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos 1 – PNDH I – 1996**

O Programa Nacional de Direitos Humanos 1 foi instituído em 1996, sob governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002), pelo Decreto nº

1.904, de 13 de maio de 1996. O projeto básico deste documento foi elaborado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) em decorrência do Contrato de Prestação de Serviços Nº 001/95, Processo administrativo nº 08000.021201/95-79, firmado pelo Ministério da Justiça (MJ). No prefácio do documento (BRASIL, 1996c), assinado pelo então Presidente da República, há afirmações que explicitam a importância da adoção do Programa Nacional de Direitos Humanos, aclamado como o passo de maior consequência em relação à construção de uma democracia verdadeira. Segundo Presidente da época, “[...] este será, estou seguro, um marco de referência claro e inequívoco do compromisso do País com a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos [...]”. E prossegue: “[...] estou convencido de que o Programa Nacional dos Direitos Humanos será o guia a pautar as nossas ações, do Governo e da sociedade, para construir o que é a aspiração maior de todos nós: um Brasil mais justo” (BRASIL, 1996c, p. 1).

O Programa é justificado da seguinte forma: “Todos nós sabemos que não é possível extirpar, de um dia para o outro, com um passe de mágica, a injustiça, o arbítrio e a impunidade [...]”. Então, “[...] o único caminho [...]” para resolução destes problemas “[...] está na conjugação de uma ação obstinada do conjunto do Governo com a mobilização da sociedade civil. Este caminho, nós estamos decididos a trilhar, com determinação [...]” (BRASIL, 1996c, p. 1).

Evidencia-se no Prefácio que o projeto político do Programa Nacional de Direitos Humanos está articulado ao cumprimento de orientação política internacional do sistema ONU. Como revela o Presidente FHC:

[...] no dia 7 de setembro, fiz um apelo a todos os brasileiros para uma mobilização ampla em favor dos direitos humanos. [...]. E prometemos preparar um Programa Nacional dos Direitos Humanos, tal como recomendava a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, cujo Comitê de Redação foi presidido pelo Brasil (BRASIL, 1996c, p. 1).

De acordo com a perspectiva de Vivaldo (2009, p. 59-60), “[...] após a realização da Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena [...]”, realizada em junho de 1993, “[...] os Estados participantes [...]”, ou seja,

aqueles Estados signatários da ONU, “[...] foram instados a elaborar planos nacionais específicos de Direitos Humanos para garantir sua efetiva promoção e combater violações”.

Em consequência, segundo o autor, “[...] no Brasil, em setembro de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso anuncia a intenção do governo brasileiro de elaborar um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) [...]”, para tanto, e “[...] para coordenar a elaboração do plano, o Ministério da Justiça criou a Coordenadoria do Plano Nacional de Direitos Humanos – CPNDH [...]”, que “[...] estabeleceu convênio com o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) para prestar assessoria na elaboração do PNDH” (VIVALDO, 2009, p. 60).

Foi desenvolvido pelo NEV-USP “[...] um trabalho de análise da bibliografia nacional e internacional na área de Direitos Humanos e de documentos produzidos por organizações nacionais e estrangeiras, além de entrevistas com militantes da área [...]”. Além disso, as ações do Núcleo envolveram a organização de uma série de seminários para discussão do tema com a participação de “[...] autoridades federais, estaduais e municipais, do Executivo, Legislativo, Judiciário e Ministério Público [...]” e de “[...] lideranças da sociedade civil, representantes de organizações não-governamentais, pesquisadores e especialistas ligados à área” (VIVALDO, 2009, p. 60).

Tais informações revelam que o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos foi elaborado conjuntamente pelo Ministério da Justiça e por diversas organizações da sociedade civil. No próprio documento, registra-se: “[...] O PNDH é resultante de um longo e muitas vezes penoso processo de democratização da sociedade e do Estado brasileiro [...]”, uma vez que seu objetivo consiste em “[...] eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização” (BRASIL, 1996c, p. 3). Para cumprir estes escopos, o Programa “[...] contempla, igualmente, iniciativas que fortalecem a atuação das organizações da sociedade civil, para a criação e consolidação de uma cultura de direitos humanos [...]”. O entendimento é que nada melhor “[...] para atingir esse objetivo do que atribuir a essas organizações uma responsabilidade clara

na promoção dos direitos humanos, especialmente nas iniciativas voltadas para a educação e a formação da cidadania [...]”. Por meio de tais estratégias, o Programa Nacional de Direitos Humanos insere uma nova dinâmica, pela qual o governo e a sociedade civil passam a respeitar a mesma gramática, e a articular esforços em comum. Desta forma, o Programa passa a ser “[...] um marco referencial para as ações governamentais e para a construção, por toda a sociedade, da convivência sem violência que a democracia exige” (BRASIL, 1996c, p. 5).

Evidencia-se, com base nestas fontes documentais, que é atribuída, por um lado, às organizações da sociedade civil uma responsabilidade clara na promoção dos direitos humanos, sobretudo aquelas entidades relacionadas com a educação e a formação para a cidadania. Por outro lado, atribui-se aos próprios sujeitos e à própria sociedade a capacidade de satisfação de seus próprios carecimentos.

### 3.3.2 Programa Nacional de Direitos Humanos 2 – PNDH II – 2002

Após seis anos do lançamento do PNDH I, precisamente no ano de 2002, foi implantado o Programa Nacional de Direitos Humanos II pelo **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. No documento referente ao PNDH II, justifica-se que a existência de poucas disposições referentes aos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais no PNDH I foi complementada no PNDH II. Revela que seus objetivos são atualizar e fazer um balanço geral da implementação do PNDH de 1996.

Ao estender a oferta dos Direitos Humanos nas políticas públicas, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos se propõe atender aos compromissos firmados na Conferência de Viena 1993 sobre a exigência de se cumprir a norma jurídica contemporânea dos Direitos Humanos. Na visão de Vivaldo (2009, p. 61), “[...] foi nessa segunda versão que o programa amplia suas propostas de ação para os direitos econômicos, sociais e culturais”.

Sua abrangência maior significa que foi necessário enfatizar o caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos humanos (BRASIL, 2002c).

Ao adotar, em 13 de maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental<sup>25</sup>. Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos [...]. A atualização do Programa Nacional oferece ao governo e à sociedade brasileira a oportunidade de fazer um balanço dos progressos alcançados desde 1996, das propostas de ação que se tornaram programas governamentais e dos problemas identificados na implementação do PNDH. A inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), orientou-se pelos parâmetros definidos na Constituição Federal de 1988, inspirando-se também no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e no Protocolo de São Salvador em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados pelo Brasil em 1992 e 1996, respectivamente (BRASIL, 2002c, p. 3).

O então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ressalta os avanços que esta política representa.

Inauguramos uma nova era no campo das políticas sociais. Deixamos para trás as políticas de cunho assistencialista. Estamos construindo uma autêntica rede de proteção social, implementando programas que possibilitam a transferência direta de renda aos mais pobres, garantindo-lhes as condições de acesso aos bens e serviços. A atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos traz avanços importantes relativos ao direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, à cultura e ao lazer. Ao mesmo tempo em que se realiza um balanço sobre os resultados já obtidos, sobre as dificuldades que têm impedido avanços ainda maiores, incorpora-se no programa a questão dos direitos econômicos, sociais e culturais, em conformidade com a concepção

---

<sup>25</sup> “[...] considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

moderna de direitos humanos, segundo a qual esses são direitos universais, indivisíveis e interdependentes (BRASIL, 2002c, p. 5).

No PNDH II, há proposição de “[...] 500 propostas consideradas todas as categorias de direitos elaboradas com ampla participação de órgãos governamentais e de entidades da sociedade civil” (BRASIL, 2002c, p. 4). Em virtude do objetivo deste estudo, são abordadas as argumentações político-ideológicas apenas relativas à garantia do direito à Educação em Direitos Humanos e à Educação, Conscientização e Mobilização, que trata diretamente de propostas e argumentos à Educação em Direitos Humanos.

No PNDH II, são apresentadas 32 propostas sobre a garantia do Direito à Educação. Merecem destaque quatro delas propostas (BRASIL, 2002c, p. 22):

- a) 297. Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país.
- b) 299. Propor medidas destinadas a democratizar o processo de escolha dos dirigentes de escolas públicas, estaduais e municipais, com a participação das comunidades escolares e locais.
- c) 302. Assegurar a otimização do uso dos recursos públicos destinados à educação.
- d) 317. Apoiar a criação de mecanismos permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, com vistas à definição e revisão das competências necessárias às diferentes áreas profissionais (BRASIL, 2002c p. 22-23).

Este documento reúne ainda 19 propostas em relação à Educação, Conscientização e Mobilização, ou seja, voltadas à Educação em Direito Humanos. Duas delas propõem:

468. Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas "Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano" e "Serviço Civil Voluntário".
469. Fortalecer iniciativas de capacitação de lideranças comunitárias em meios adequados de gestão, bem como estimular a formação de novas lideranças (BRASIL, 2002c, p. 31).

Assim, com base nestas propostas, há evidência de que a filantropia ou o voluntarismo social está presente nos fundamentos desta política pública.

### 3.3.3 Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH III - 2009

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 foi aprovado pelo Decreto nº 7.037 da Presidência da República, em 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Pessoa (2011) considera, em relação ao desenvolvimento deste Programa Nacional, que “[...] as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram desenvolvidos a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1” (p. 100). Decorridos “[...] mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos [...]”, então, “[...] o Programa foi revisado e atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos [...]” (PESSOA, 2011, p. 100). Quanto à terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-III, a autora considera que este “[...] representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil [...]”. Postula que, “[...] entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, individualidade e interdependência dos direitos [...]”. Além disto, “[...] para atingimento desses objetivos, são definidas ações estratégicas, designando os responsáveis pela sua implantação na esfera do Estado” (PESSOA, 2011, p. 100-101).

A autora enfatiza que os elementos desencadeadores para a elaboração do PNDH-III foram as “[...] novas demandas sociais a serem assimiladas e elementos dos tratados internacionais mais recentes a serem incorporados [...]”

que “[...] impunham a necessidade de revisar o programa anterior [...]”, ou seja, o PNDH-II. Precisamente por isto, o PNDH-III “[...] trata-se de um programa plurianual elaborado por amplos setores da Sociedade Civil [...] e setores governamentais que propõem diretrizes e metas a serem implementadas por políticas públicas voltadas para a consolidação dos direitos humanos” (PESSOA, 2011, p. 101).

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos é balizada por seis eixos estruturadores: 1) Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; 2) Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos; 3) Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; 4) Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5) Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos; 6) Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2010).

O PNDH-III é estruturado em seis eixos orientadores, que se subdividem em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Explica Pessoa (2011) que “[...] cada eixo apresenta diretrizes relacionadas ao tema nele proposto, às quais, por sua vez, correspondem objetivos estratégicos e ações programáticas visando dar efetividade às políticas ali propostas [...]”. Nele, “[...] encontram-se, ainda, além de sugestões de parcerias a serem firmadas e da distribuição de responsabilidades entre órgãos e instituições públicas e privadas [...]”, certas “[...] recomendações gerais com o objetivo de viabilizar a concretude de cada ação programática apresentada” (PESSOA, 2011, p. 102).

Em função dos objetivos desta dissertação, destaca-se que os eixos orientadores que possuem articulação direta com os seus propósitos são os eixos 1, 3 e 5. Em consonância, a seguir, focaliza-se cada um desses eixos, evidenciando as vinculações com o objeto e o problema de estudo desta investigação.

No eixo orientador I se afirma que (BRASIL, 2010, p. 22):

[...] o diálogo entre Estado e sociedade civil assumiu especial relevo, com a compreensão e a preservação do distinto papel de cada um dos segmentos no processo de gestão. A interação

é desenhada por acordos e dissensos, debates de ideias e pela deliberação em torno de propostas. Esses requisitos são imprescindíveis ao pleno exercício da democracia, cabendo à sociedade civil exigir, pressionar, cobrar, criticar, propor e fiscalizar as ações do Estado.

Evidencia-se no eixo orientador I – *Interação democrática entre Estado e sociedade civil* – a importância da interação e do diálogo entre Estado e sociedade civil ao pleno exercício da democracia pela proposição, debate, crítica, cobrança e fiscalização das ações do Estado por parte de segmentos da sociedade civil. Destaca-se que a participação ativa da sociedade civil como segmento ativo, propositivo e fiscalizador é basilar nesta política pública.

Neste eixo, há o fortalecimento da importância da sociedade civil como agente ativo-propositivo e reativo, noção que se fundamenta na assertiva de que o aperfeiçoamento da referida interação entre Estado e sociedade civil está sujeito à “[...] implementação de medidas que garantam à sociedade maior participação no acompanhamento e monitoramento das políticas públicas em Direitos Humanos [...]”, em um “[...] diálogo plural e transversal entre os vários atores sociais e deles com o Estado” (BRASIL, 2010, p. 23).

São indicadas algumas formas para garantir o aprimoramento das políticas públicas por intermédio de diálogo, de instrumentos de controle e de ações continuadas da sociedade civil (BRASIL, 2010). Apontam-se as seguintes ações:

Ampliar o controle externo dos órgãos públicos por meio de ouvidorias, monitorar os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, realizar conferências periódicas sobre a temática, fortalecer e apoiar a criação de conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais de Direitos Humanos, garantindo-lhes eficiência, autonomia e independência. Fortalecer as informações em Direitos Humanos com produção e seleção de indicadores para mensurar demandas, monitorar, avaliar, reformular e propor ações efetivas que garante e consolida o controle social e a transparência das ações governamentais (BRASIL, 2010, p. 23).

Salienta-se no documento que, com a adoção das medidas indicadas, haverá o fortalecimento da democracia participativa, “[...] na qual o Estado atua como instância republicana da promoção e defesa dos Direitos Humanos e a

sociedade civil como agente ativo [...]” (BRASIL, 2010, p. 23) – propositivo e reativo – de sua implementação.

Os argumentos apresentados pelo PNDH-III na parte relativa ao seu eixo estruturador I são apreendidos e pronunciados da seguinte forma por Pessoa (2011, p. 152):

[...] compreendendo que todos os agentes públicos e todos os cidadãos são responsáveis pela efetivação dos Direitos Humanos no país, o tema da Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil abre o Programa. O compromisso compartilhado e a participação social na construção e monitoramento das distintas políticas públicas são essenciais para que a consolidação dos Direitos Humanos seja substantiva e portadora de forte legitimidade democrática.

Percebe-se, deste modo, que a concepção de sociedade civil como agente ativo – propositivo e reativo – e a sua parceria com o Estado são indicados no Programa Nacional de Direitos Humanos-III como um dos eixos centrais difundido por esta política pública.

No eixo orientador 3 do PNDH-III – *Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades* – são definidas “[...] medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença [...]”, visando “[...] valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2010, p. 53). Trata-se do reforço aos programas de governo e às resoluções compactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, “[...] sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos” (p. 53).

O conteúdo que está fundamentalmente em questão neste eixo orientador do PNDH-III é esclarecido por Candau (2010) nos seguintes termos: “Esta é uma questão fundamental no momento atual. Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças [...]”. Para outros, “[...] existem, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano [...]”. No

entanto, o problema, destaca a autora, “[...] não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença [...]”. Isto porque, “[...] hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAUI, 2010, p. 400).

Pessoa (2011), com base nos mesmos fundamentos deste eixo estruturador do PNDH-III, argumenta que “[...] definem-se, neste capítulo do PNDH-3, medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença [...]” e, desta maneira, “[...] valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais [...]”. Tal defesa, portanto, reforça “[...] os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos [...]”, com o objetivo de “[...] assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos” (PESSOA, 2011, p. 159).

Na terceira versão do PNDH-III (BRASIL, 2010) – eixo orientador III – afirma-se que nele há a incorporação das grandes conquistas alcançadas ao longo dos últimos anos concernentes ao acesso aos direitos fundamentais “[...] tanto nas políticas de erradicação da miséria e da fome quanto na preocupação com a moradia e saúde, e aponta para a continuidade e ampliação do acesso a tais políticas, fundamentais para garantir o respeito à dignidade humana” (p. 52). É explicitado que, no Programa, “[...] os objetivos estratégicos direcionados à promoção da cidadania plena preconizam a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, condições para sua efetivação integral e igualitária” (p. 52). Estes englobam o “[...] acesso aos direitos de registro civil, alimentação adequada, terra e moradia, trabalho decente, educação, participação política, cultura, lazer, esporte e saúde [...]”. Para a sua promoção, deve-se “[...] considerar a pessoa humana em suas múltiplas dimensões de ator social e sujeito da cidadania” (p. 52).

O PNDH-III, orientando-se à “[...] luz da história dos movimentos sociais e programas de governo [...]”, norteia-se pela transversalidade, “[...] para que a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2010, p. 52).

O argumento para tal é que, se não for deste modo, para os grupos sociais que são atingidos pela pobreza, pela discriminação e pelo racismo estrutural são escassas as probabilidades de terem acesso a tais direitos. Em razão do exposto, as “[...] ações programáticas formuladas visam a enfrentar o desafio de eliminar as desigualdades, levando em conta as dimensões de gênero e raça nas políticas públicas, desde o planejamento até a sua concretização e avaliação” (BRASIL, 2010, p. 52).

O documento, no eixo orientador III do PNDH 3, *Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades* (BRASIL, 2010, p. 53), reconhece a existência de “[...] sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados” e que o combate à sua “[...] discriminação mostra-se necessário, mas insuficiente enquanto medida isolada”. Nestes casos,

Os pactos e convenções que integram o sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos apontam para a necessidade de combinar estas medidas com políticas compensatórias que aceleram a construção da igualdade, como forma capaz de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Além disso, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório (BRASIL, 2010, p. 53).

São incluídos na relação de movimentos e grupos sociais que necessitam e demandam de inclusão social os seguintes sujeitos: “[...] crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros” (BRASIL, 2010, p. 53).

Acerca dos propósitos e dos fundamentos do eixo orientador III do PNDH-III, Pessoa (2011) expõe que é o eixo mais extenso do Programa, abrangendo um leque bem diversificado de políticas públicas que visam garantir direitos de cidadania. Dentre estes, a autora destaca “[...] o registro civil de nascimento, o direito à alimentação, à terra e à moradia, ao sistema de saúde, à educação de qualidade, ao trabalho decente, à cultura, esporte e lazer e à participação na vida política [...]”. Ela enfatiza também que o eixo levanta “[...] uma bandeira importante contra o trabalho escravo e infantil e contra a

exploração sexual [...]”. Outro ponto de destaque da autora é a questão da proteção especial aos grupos historicamente mais vulnerabilizados “[...] como é o caso da criança e do adolescente, das populações negras, dos povos indígenas, das mulheres, da pessoa idosa e da pessoa com deficiência” (PESSOA, 2011, p. 169). Na sua perspectiva:

Este capítulo do PNDH-3 demonstra que a educação para os direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo 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 (PESSOA, 2011, p. 169).

Em face desses fundamentos e propósitos, alguns questionamentos são pertinentes: as estratégias indicadas para os “sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados” que incorporam as políticas do sistema internacional de proteção dos direitos humanos e combinam essas medidas com políticas compensatórias podem ser consideradas similares às políticas neoliberais de caráter compensatório e focalizado – nas parcelas da população consideradas socialmente vulneráveis – que são contrárias, em sua base, às políticas universais?

É importante registrar que o direito à educação é tratado na diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena do eixo orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, no objetivo estratégico V, que se refere ao acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola (BRASIL, 2009a, p. 65).

Sobre este aspecto – o direito à educação – da diretriz 7 do PNDH-III, argumenta Pessoa (2011) que a educação, assim como os diversos direitos sociais que compõem este eixo, “[...] apresenta-se como objetivo estratégico, afirmando a importância do Estado assegurar o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola [...]”. Sendo assim, é importante que “[...] os movimentos sociais ligados à educação associem suas pautas aos direitos humanos, reforçando a relevância de juntar forças em prol de uma cidadania plena que englobe todos os direitos fundamentais para se

alcançar a equidade [...]”. Enfatiza a autora que, dentre as propostas para a educação, “[...] estão questões basilares, como a garantia de permanência na escola, que hoje é o maior desafio [...]”. Além disso, ela argumenta que “[...] assegurar a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular são ações fundamentais previstas no documento [...]”. Outro aspecto estratégico contemplado no Plano pondera a autora, “[...] diz respeito ao desenvolvimento de programas para a reestruturação das escolas, transformando-as em polos de integração de políticas educacionais, culturais e de esporte e lazer [...]”. Então, “[...] se houver entendimento e associação entre Estado e sociedade, com foco nos direitos humanos, pode-se reconstituir esse *locus* e transformá-lo em referência para as comunidades onde se encontram” (PESSOA, 2011, p. 119-120).

Por ser diretamente relacionada ao objeto de estudo desta dissertação, a abordagem do eixo orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos é realizada em item específico, como segue.

### **3.4 Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH III – 2009: Eixo Orientador V- Educação e Cultura em Direitos Humanos**

Neste item, é incluída a discussão sobre o PNDH-III com enfoque no eixo orientador V, por referir-se especificamente à Educação e à Cultura em Direitos Humanos e por que: 1) na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, fornece parâmetros e subsídios para a política nacional do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010); 2) evidencia que os argumentos centrais da política nacional de educação em direitos humanos estão em consonância com as estratégias teórico-políticas do sistema internacional da ONU.

Em relação ao primeiro destes destaques – perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade –, Pessoa (2011) assinala ser “[...] um importante passo, dado pelo país, a atualização, em dezembro de 2009, do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua terceira versão [...]”. Este adota “[...] a Educação e Cultura em Direitos Humanos como um de seus eixos temáticos, apontando como objetivo estratégico a implementação do

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) [...]” e trata “[...] de questões como a necessidade de inclusão da temática nas escolas de Educação Básica e em instituições formadoras, o incentivo à transversalidade e à transdisciplinaridade nas atividades acadêmicas do Ensino Superior [...]”, bem como “[...] da necessidade de estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino” (p. 99).

O eixo orientador V é considerado prioritário e estratégico por se expressar em “[...] uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência [...]”. É apresentado como o caminho para formar “[...] pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça [...]”. Tem como objetivo o “[...] desenvolvimento de processos educativos permanentes, [...]” que visam à consolidação de “[...] uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz” (BRASIL, 2010, p. 18).

No Programa Nacional de Direitos Humanos- III, no eixo orientador V, a Educação e a Cultura em Direitos Humanos na política educacional brasileira:

[...] visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

No PNDH-III, na proposição do eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, é justificada pela constatação de que não basta apenas a garantia do direito a educação, é necessário desenvolver a Educação em Direitos Humanos. A citação seguinte expressa a importância dada à educação e sua centralidade: “A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 150).

Cabe destacar, em virtude do argumento exposto acima pelo eixo V do PNDH-III, que as ações destinadas à Educação e Cultura em Direitos Humanos incorporam os objetivos e as estratégias fundamentais das políticas internacionais do sistema ONU. Isto se explicita porque a educação é concebida como direito social, bem como mediação fundamental para o estabelecimento da cultura dos direitos humanos.

Zenaide (2007), a respeito da interconexão desta política pública com o sistema internacional da ONU, faz a seguinte declaração: “[...] o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU em março de 1993 [...]”, estabelece “[...] o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993 [...]”, dispondo “[...] promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana [...]”. A Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 assinalou, portanto, “[...] aos Estados e instituições a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos, de modo a ser incluído em todas as instituições de ensino dos setores formal e não-formal [...]”, bem como “[...] a necessidade em promover a realização de programas e estratégias educativas visando ampliar o máximo a educação em direitos humanos [...]” com o objetivo de “[...] reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano de toda pessoa se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los” (ZENAIDE, 2007, p. 15-16).

Após estas considerações, conclui a autora que “[...] o acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade [...]”, e a educação, enquanto bem e direito, é “[...] a crença na igualdade como conquista e utopia de todos [...], é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para direitos humanos” (ZENAIDE, 2007, p. 16).

Para explicitar como as ações destinadas à Educação e Cultura em Direitos Humanos, no plano do Estado Nacional Brasileiro, possuem mediação

das políticas públicas internacionais do sistema ONU, é preciso não perder de vista que:

[...] o direito humano à educação reconhecido, pois, na Declaração de 1948, foi transformado em norma jurídica internacional através, principalmente, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13 e 14), da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13) (PESSOA, 2011, p. 110).

E para se explicitar como as ações afetas ao eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos do PNDH-III possuem similitude com os fundamentos e propósitos das políticas internacionais do sistema ONU, os quais foram analisados na primeira seção desta dissertação, é precípuo sublinhar:

A educação enquanto direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2001a, p. 6).

Em consonância, o significado teórico-político central atribuído à educação no sistema ONU, de acordo com Pessoa (2011), está centrado nas sociedades modernas, em que “[...] o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social [...]”. Explica que, “[...] sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade [...]”. A educação, pondera a autora, “[...] contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja através de sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos [...]”. Acrescenta que contribui “[...] para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados [...]”. O acesso à instrução é posto pela autora “[...] como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade” (PESSOA, 2011, p. 110).

A educação em Direitos Humanos no PNDH-III é definida como um mecanismo que articula, entre outros, os seguintes elementos:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 150).

É importante prestar atenção aos elementos anteriormente citados, por eles fornecerem indicativos de que a função social atribuída à política de educação em Direitos Humanos implantada no Brasil está em consonância com os fundamentos e propósitos internacionais. Além do mais, conforme assevera Pessoa (2011): “O programa prevê a reestruturação das escolas e a adequação curricular às práticas de direitos humanos, além da integração escola-comunidade [...]”. Quanto ao ensino superior, o PNDH-III, segundo a autora, “[...] incentiva o fomento de ações afirmativas para o ingresso das populações negra, indígena e de baixa renda e o financiamento de programas de extensão universitária, como forma de integrar o estudante à realidade social” (PESSOA, 2011, p. 121).

Estes enfoques de Pessoa (2011) são muito importantes e evidenciam a força de influência das agências multilaterais na definição de prioridades e estratégias à educação brasileira, uma vez que os parâmetros estratégicos políticos internos aparecem historicamente articulados com o conjunto dos parâmetros políticos estratégicos internacionais, sobretudo após a década de 1990. Em outras palavras, esses fundamentos e propósitos das políticas de educação em direitos humanos no nível nacional trazem em seu conteúdo os aspectos centrais das políticas internacionais do sistema ONU, porque, conforme esclarece Sacavino (2008, p. 38), “[...] vistas em conjunto, as conferências da década de 1990 mostram tendências comuns importantes de serem destacadas, algumas das quais permanecem até o presente”. Estas

tendências em comum das conferências do sistema ONU da década de 1990, e que permanecem vigentes até os dias em curso, são sintetizadas e apresentadas da seguinte maneira pela autora:

[...] iniciadas com o objetivo de resolver problemas de longa duração, as conferências foram se adaptando às características da época, buscando algum tipo de contrapeso para as dificuldades enfrentadas pelo processo acelerado de globalização neoliberal, que provocou o enfraquecimento do setor público, o que levou a dar força à ação da sociedade civil; [...] as soluções para problemas planetários foram se concentrando cada vez mais no nível local comunitário, substituindo a dimensão macro pela micro, o global pelo local e perdendo força (SACAVINO, 2008, p. 38).

Com base nestes argumentos de Sacavino (2008), evidencia-se que dar grande importância às ações da sociedade civil, à comunidade local, significa reconhecer recuos sérios no espaço deixado ao exercício das funções tradicionais do Estado com a conquista da democracia brasileira expressa na Constituição de 1988. Neste sentido, os fundamentos e propósitos desta política educacional estão em harmonia com a análise de Netto (1999).

No PNDH-III, no eixo orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, também constam os objetivos estratégicos e as diretrizes. Apresentados no quadro a seguir:

Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos

Objetivo estratégico I: Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Objetivo Estratégico II: Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos

Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.

Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras

Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES)

Objetivo Estratégico III: Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade

nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos
<p>Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos</p> <p>Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática da educação em Direitos Humanos na educação não formal</p> <p>Objetivo estratégico II: Resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais</p>
<p>Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público</p> <p>Objetivo Estratégico I: Formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo</p> <p>Objetivo Estratégico II: Formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública</p>
<p>Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos</p> <p>Objetivo Estratégico I: Promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos</p> <p>Objetivo Estratégico II: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação</p>

**Fonte:** Brasil (2010, p. 3)

Consta no documento que o PNDH-III estabelece um diálogo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) “[...] como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal” (BRASIL, 2010, p. 150).

Sobre este corte, salienta-se que o PNDH-III se desdobra nas mesmas cinco áreas da educação estabelecidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007. As cinco áreas em comum e seus respectivos conteúdos são expostos abaixo.

ÁREAS	PARÂMETROS
	“[...] a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com

Educação Básica	deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família” (BRASIL, 2010, p. 150).
Educação Superior	“[...] as metas previstas visam a incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão” (BRASIL, 2010, p. 150).
Educação não formal	“A educação não formal em Direitos Humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica. Desta forma, o PNDH-3 propõe inclusão da temática de Educação em Direitos Humanos nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, entre outros. Volta-se, especialmente, para o estabelecimento de diálogo e parcerias permanentes como o vasto leque brasileiro de movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e toda sorte de agrupamentos da sociedade civil que desenvolvem atividades formativas em seu cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 151).
Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança	A formação e a educação continuada em Direitos Humanos, “[...] em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública, são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos” (BRASIL, 2010, p. 151).
Educação e Mídia	“[...] aborda-se o papel estratégico dos meios de comunicação de massa, no sentido de construir ou desconstruir ambiente nacional e cultura social de respeito e proteção aos Direitos Humanos. Daí a importância primordial de introduzir mudanças que assegurem ampla democratização desses meios, bem como de atuar permanentemente junto a todos os profissionais e empresas do setor (seminários, debates, reportagens, pesquisas e conferências), buscando sensibilizar e conquistar seu compromisso ético com a afirmação

	histórica dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2010, p. 151).
--	---

**Fonte:** Brasil (2010)

Pode-se notar uma articulação muito próxima entre o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH III em seu eixo orientador V- Educação e Cultura em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em virtude disto, segue análise deste último.

### 3.4.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2007

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve sua elaboração iniciada em 2003, por meio da Portaria nº 66/2003 da SEDH/PR. Os atores sociais que construíram esta política pública educacional foram “[...] especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais” (BRASIL, 2007a, p. 12). O Plano é estimado como uma “[...] construção histórica da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2007a, p. 11).

Nesta fonte primária, é considerado que: 1) “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada [...]”; 2) “[...] ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário [...]”, visto que o objetivo central do PNEDH é a “[...] efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e [...] construção de uma cultura de paz” (BRASIL, 2007a, p. 11).

O PNEDH destaca que a “[...] afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes [...]” requer adoção de políticas públicas “[...] na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã” (BRASIL, 2007a, p. 11).

Portanto, registra-se no documento que “[...] o PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais” (BRASIL, 2007a, p. 12). Em primeiro lugar, “[...] consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social [...]”; e, em segundo lugar, “[...] reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2007a, p. 13).

Fundamentado nessas afirmações e argumentações, o PNEDH – considerado 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, 2007a, p. 13) – é estruturado de forma a estabelecer “[...] concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação [...]” (BRASIL, 2007a, p. 13). Eles são: “[...] Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2007a, p. 13).

Há algumas ressalvas importantes a serem postas neste momento antes de serem analisados os cinco eixos orientadores da educação em direitos humanos abordados pelo PNEDH.

Em primeiro lugar, é preciso aclarar a relação entre o processo de implantação do PNEDH e o governo que o afirmou. Esta é avaliada por Pessoa (2011) da seguinte maneira: um momento de excepcional importância para as políticas públicas brasileiras “[...] foi a inclusão da temática Direitos Humanos na agenda do Estado brasileiro, desde 1996, com a criação de uma Secretaria específica para tratar de assuntos voltados à temática dos direitos humanos [...]”. Contudo, assevera a autora, “[...] foi somente no governo Lula, que, em 2003, vinculada à Presidência da República, ganha status ministerial, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) [...]”, cuja tarefa principal é “[...] articular diferentes áreas do governo e da sociedade civil em prol de ações, campanhas e programas voltados para a valorização da dignidade como eixo de todas as políticas públicas” (PESSOA, 2011, p. 81).

Em segundo lugar, é mister recordar que, na seção anterior deste estudo, analisou-se o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em

Direitos Humanos, tanto a fase 1 quanto a fase 2. Viu-se que a sua Primeira Fase possui como estratégia nacional a adoção de medidas que programem a educação em direitos humanos nos níveis de ensino escolar primário e secundário (fundamental e médio), enfatizado pelo Marco da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, 1995-2004. Já a Segunda Fase, conforme a Resolução nº 12/04 do Conselho de Direitos Humanos da Assembleia Geral das Organizações Unidas, foca “[...] na educação em direitos humanos para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança [...]”, de modo que os “[...] Estados-membros devem igualmente continuar a implementação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2010, p. 7).

Ao congregar suas ações programáticas à Educação Básica, à Educação Superior, à Educação Não Formal, à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e à Educação e Mídia, o PNEDH está, no sentido preciso do termo, cumprindo certa Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, tal como postula Dale (2004).

O resultado final de tais interfaces entre as políticas públicas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos, para a função social que atribuem à educação, portanto, e com base nas características objetivas do sistema ONU, é exposto por Pessoa (2011, p. 86), que assevera: “[...] a educação, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos”, por estar direcionada aos seguintes enfoques:

- Ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- Ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- À prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- À possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (PESSOA, 2011, p. 86).

Deste modo, ou seja, com base nos fundamentos da política internacional do sistema ONU, são propostos os seguintes objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a, p. 26-27).

E também são suas linhas gerais de ação:

- a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos;
- b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos;
- c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos

como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área;

- d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública;
- e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal;
- f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal;
- g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas;
- h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a, p. 27-28).

Merecem destaque as linhas gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, visto que, por meio delas e do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), foi construído o Parecer 8/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no ano de 2012. Posto isto, é momento de retornar para a descrição dos cinco eixos orientadores da educação em direitos humanos abordados no PNEDH, porque, como reitera Vivaldo (2009), ele é organizado “[...] em torno de cinco áreas de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação não-formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia [...]”. E, além de apresentar concepções e princípios dessas áreas, “[...] o PNEDH apresenta também ações programáticas para cada uma delas” (VIVALDO, 2009, p. 66).

No primeiro dos cinco grandes eixos do PNEDH, é afirmado que são concepções da Educação Básica: “[...] democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica [...]” e, desta maneira, “[...] concentrar esforços, desde a infância, na formação de

cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados” (BRASIL, 2007a, p. 32)<sup>26</sup>.

Sob estas concepções, estabelecem-se como “[...] princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica” (BRASIL, 2007a, p. 32):

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007a, p. 32).

Apresentando uma síntese em geral do PNEDH, em particular dos cinco eixos orientadores deste Plano, Vivaldo (2009) analisa, em relação ao primeiro deles, que “[...] a educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem [...]”; ela “[...] deve ocorrer na comunidade escolar em integração com a comunidade local [...]”.

---

<sup>26</sup> Ver-se-á, na seção seguinte deste estudo, precisamente no item 4.2.1 – intitulado: *O Estado neoliberal e suas implicações históricas às políticas sociais* – que a atenção especial aos segmentos historicamente discriminados nestas políticas educacionais, na verdade, trata-se da difícil coexistência entre a universalidade da política social na hegemonia neoliberal. Nesse preciso sentido, as Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos são políticas de caráter focalizado. Nossos subsídios principais para a análise desse conteúdo se pautam em Behring e Boschetti (2008).

Portanto, “[...] não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado [...]”. Ela é um espaço social “[...] privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos [...]”. Acrescenta o autor que, nas sociedades contemporâneas, a escola “[...] é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas [...]”. Neste espaço, o processo formativo pressupõe o “[...] reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade [...]”. Para sua efetivação, é importante garantir “[...] dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (VIVALDO, 2009, p. 66-67).

O segundo eixo orientador da Educação em Direitos Humanos fixado no PNEDH, e que tem proximidade evidente com o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos do sistema ONU, trata da Educação Superior.

São feitas as seguintes afirmações a respeito da função social que possui a Educação Superior em Direitos Humanos:

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade (BRASIL, 2007a, p. 37).

Ademais, conforme o PNEDH, a Educação Superior é capaz de solucionar os problemas candentes deste mundo, visto que a “[...] produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz” (BRASIL, 2007a, p. 38)<sup>27</sup>.

Em consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, as instituições de ensino superior no PNEDH assumiram a tarefa de formarem cidadãos:

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2007a, p. 38).

No PNEDH, a Educação Superior em Direitos Humanos é considerada peça-chave na promoção da democracia, exatamente por ser ela o motor propulsor do desenvolvimento científico e tecnológico no sentido de construir a justiça social, a cidadania, a democracia e a paz (BRASIL, 2007a).

Do mesmo modo, evidencia-se neste segundo eixo estruturador do PNEDH a AGEE, já que os fundamentos e os propósitos desta política pública nacional estão em consonância com o sistema internacional da ONU. Adverte Vivaldo (2009) para o fato de que “[...] as universidades brasileiras, especialmente as públicas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica [...]”. O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), segundo o autor, “[...] aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) [...]” que sejam “[...] hábeis para

---

<sup>27</sup> Aborda-se, na quarta seção deste estudo, o fundamento desse conteúdo dado à educação. Ele está, em última instância, na teoria marginalista do capital humano, cuja obra pioneira é de Theodore William Schultz (1902-1998) – *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa*.

participar de uma sociedade livre, democrática [...]” e “[...] tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras [...]”.

No ensino, a educação em Direitos Humanos, afirma ele, “[...] pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico [...]”. Na pesquisa, “[...] as demandas de estudos da área dos Direitos Humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar [...]”. Na extensão universitária, “[...] o Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos Direitos Humanos” (VIVALDO, 2009, p. 68).

O terceiro eixo estruturador do PNEDH trata da Educação Não Formal em Direitos Humanos. É defendido que este tipo de educação “[...] ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior [...]”, mas “[...] nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana” (BRASIL, 2007a, p. 43).

Estabelece-se que “[...] a educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia [...]” e “[...] sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formação de consciência crítica” (BRASIL, 2007a, p. 43). Para tanto, é preciso:

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano (BRASIL, 2007a, p. 43).

Além do mais, entende o documento que “[...] a sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem [...]” precisamente por elevar “[...] a capacidade das pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação” (BRASIL, 2007a, p. 44).

Tendo em vista as considerações destacadas a respeito deste eixo estruturador, conclui-se que “[...] a educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como” (BRASIL, 2007a, p. 44):

- a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (BRASIL, 2007a, p. 44).

O que importa, neste particular da exposição da pesquisa, é questionar se a chamada mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social nas políticas do Estado possuem, enquanto articulação de fundo, as concepções e princípios da política estratégica de focalização na pobreza<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Esta política, conforme as análises de Pereira e Stein (2010, p. 112), assim se configura: “[...] devido à complexidade de operacionalização desse princípio (trata-se do princípio da universalidade dos direitos sociais) em sociedade de classes, e à prevalência da concepção da política social como receita técnica de governo e mera compensação de dívidas sociais, a ideia de seletividade foi se sobrepondo à de universalidade, reforçada pelo retorno do pensamento liberal nos fins dos anos de 1970. Entretanto, como a ideia de seletividade ainda permite a interpretação de que os governos devem centrar suas preocupações nas necessidades sociais, e não na rentabilidade econômica privada, identificando grupos sociais particulares para melhor atendê-los, tal ideia mudou de nome, de intenção e de estratégia. Passou a chamar-se, claramente, de focalização na pobreza, sob alegação, difundida pelo Banco Mundial, de que essa é a forma mais eficiente de alocação de recursos escassos”.

Sintetiza Vivaldo (2009) a argumentação político-teórica central desse eixo particular do PNEDH, expressando-se da seguinte forma: “[...] a educação não-formal em Direitos Humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia [...]”. Essas atividades “[...] se desenvolvem em duas dimensões principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas [...]”, apresentando “[...] a cidadania democrática como foco central [...]”. Neste sentido, “[...] movimentos sociais entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida [...]”. Muitas práticas educativas não formais, afirma o autor, “[...] enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” e “[...] estimulam a organização e a interlocução com as autoridades públicas [...]”. Sob esta perspectiva, “[...] a sensibilização e a conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem [...]” e eleva “[...] a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação” (VIVALDO, 2009, p. 68-69).

O quarto eixo estruturador do PNEDH trata da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, visto que “[...] os direitos humanos são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática” (BRASIL, 2007a, p. 47). É afirmado que, “[...] na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito [...]” e para “[...] consolidação desse modelo de Estado, é fundamental a existência e o funcionamento de sistemas de justiça e de segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços da cidadania” (BRASIL, 2007a, p. 47). Estes, por sua vez, requerem necessariamente “[...] a capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança [...]”, já que esta capacitação, “[...] é estratégica para a consolidação da democracia” (BRASIL, 2007a, p. 48).

A educação em direitos humanos, neste eixo estruturador, é concebida, portanto, como “[...] um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de

promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos” (BRASIL, 2007a, p. 48).

Deste modo e orientados por estas concepções, os princípios norteadores para os profissionais dos sistemas de justiça e segurança são:

- a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;
- b) liberdade de exercício de expressão e opinião;
- c) leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança;
- d) reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;
- e) vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
- f) conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos;
- g) relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito;
- h) uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos(as) os(as) cidadãos(ãs);
- i) respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos(as);
- j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança;
- k) explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça;
- l) estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;
- m) promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos;
- n) leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2007a, p. 49-50).

Sob estas feições, projeções e princípios do quarto eixo estrutural do PNEHD, Vivaldo (2009) explica que “[...] a construção de políticas públicas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos Direitos Humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal [...]” e com todas as demais “[...] políticas públicas voltadas para a melhoria da

qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito [...]”. Para a consolidação desse modelo de Estado, prossegue o autor, “[...] é fundamental a existência e o devido funcionamento de sistemas de justiça e segurança que promovam os Direitos Humanos e ampliem os espaços da cidadania [...]”. A democratização dos processos de planejamento, fiscalização e controle social das políticas públicas de segurança e justiça exige, portanto, “[...] a participação protagonista dos(as) cidadãos(ãs) [...]”. E para que a democracia seja efetivada, “[...] é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção [...]”, uma vez que “[...] a aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança” (VIVALDO, 2009, p. 69-70).

O último eixo estruturador da educação em direitos humanos abordado pelo PNEDH é o eixo V e intitula-se Educação e Mídia. Esta especificidade da educação em direitos humanos é considerada importante, porque “[...] todo aparato de comunicação tem como objetivo a transmissão de informação, opinião, publicidade, propaganda e entretenimento [...]”. Então, este aparato “[...] é um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças atitudes” (BRASIL, 2007a, p. 53).

É explicado que “[...] os meios de comunicação são constituídos por um conjunto de instituições, aparatos, meios, organismos e mecanismos voltados para a produção, a difusão e a avaliação de informações destinadas a diversos públicos [...]”. Por estas características, “[...] são espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas [...]” (BRASIL, 2007a, p. 53).

Destaca-se o fato de que os meios de comunicação podem constituir-se “[...] em um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social” (BRASIL, 2007a, p. 53).

É considerado que a articulação entre a Educação e a Mídia desempenha uma dupla função social. Nos termos do documento (BRASIL, 2007a, p. 53):

A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes.

Precisamente por ser a “[...] contemporaneidade caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação [...]”, a mídia se torna “[...] um instrumento indispensável para o processo educativo [...]”. É lembrado que “[...] por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal” (BRASIL, 2007a, p. 53). Fica evidenciado, destarte, que a utilização da mídia enquanto instrumento a favor dos direitos humanos pode e deve complementar a abrangência da educação formal (que, no PNEDH, é a educação básica e superior) e da educação não formal.

Enfatiza-se ainda no PNEDH o papel que possui a mídia na democratização da informação e acesso às tecnologias em comunidades mais afastadas dos estados e do país. Por isso, “[...] especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação [...]” fortalecendo a cidadania e os direitos humanos (BRASIL, 2007a, p. 53).

Todas essas considerações sobre a mídia e a educação são enfatizadas porque “[...] a mídia deve adotar uma postura favorável a não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei [...]”, mas “[...] pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população” (BRASIL, 2007a, p. 54).

De acordo com os requisitos expostos e para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, o

PNEDH enfatiza que devem ser considerados os seguintes princípios a respeito da articulação entre Educação e Mídia:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção, pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória (BRASIL, 2007a, p. 54).

O pronunciamento de Vivaldo (2009) resume as características e especificidades deste quinto eixo do PNEDH. O autor enfatiza que:

Pelas características de integração e capacidade de chegar a grandes contingentes de pessoas, a mídia é reconhecida como patrimônio social, vital para que o direito à livre expressão e o acesso à informação sejam exercidos. É por isso que as emissoras de televisão e de rádio atuam por meio de concessões públicas. A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromisso previstos na Constituição Federal. Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos Direitos Humanos, não só pela força da lei, mas também pela seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população (VIVALDO, 2009, p. 71-72).

Por último, há uma consideração a ser posta sobre o PNEDH antes de passar ao próximo subitem. Isto porque, nela, evidencia-se o significado e a função social atribuída à educação em direitos humanos.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e

religiosa, entre outras. Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007a, p. 23).

A consideração a ser mencionada aqui é que, se por uma determinada face, o PNEDH significou “[...] dar continuidade à política estabelecida pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, cujas versões de 1996 e 2002 apontaram ações programáticas focadas na garantia e efetivação de direitos” (PESSOA, 2011, p. 88), por outra, expressou os principais argumentos político-ideológicos no que concerne ao enfoque nestas políticas públicas, em particular neste Plano, do preceito da parceria entre o aparelho do Estado e das organizações da sociedade civil como forma, propalada e suficiente, de resolução dos próprios problemas da questão social.

#### 3.4.2 Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – 2012

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos foram aprovadas pela Resolução CNE/CP 1/2012, de 30 de maio de 2012, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012. Nesta Resolução, é explicitada a função social que se atribui à Educação em Direitos Humanos:

[...] a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos

Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (BRASIL, 2012b, p. 2).

Por conta do objetivo central de crítica na análise das questões desta dissertação, devem-se sublinhar estes enfoques das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, sobretudo quando asseveram: “[...] a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades [...]”, já que ela – a Educação em Direitos Humanos – “[...] poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos direitos” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Além do mais, consideram que:

[...] as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos [...] bem como [...] as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana (BRASIL, 2012b, p. 2).

É definido que “[...] cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professoras/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente” (BRASIL, 2012b, p. 2). No entanto, “[...] para sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentem [...]”. Para tanto, “[...] todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Quando são abordadas as questões que envolvem a temática de implementação da educação em direitos humanos, afirmam: “[...] reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos

[...]” como um dos eixos fundamentais do direito a educação, que “[...] exige posicionamentos claros” a respeito “[...] da promoção de uma cultura de direitos” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Sendo assim, considera-se que, “[...] apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação [...]”<sup>29</sup>, expressas “[...] em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário [...]”, é “[...] imprescindível, para sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [...]”, contribuindo para “[...] a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania [...]”. Isto porque defende-se “[...] uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (BRASIL, 2012b, p. 2-3).

Orientando-se por estas considerações, as políticas de educação em direitos humanos justificam a adoção das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Pois, afinal de contas, “[...] não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos [...]” e, sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, “[...] esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito [...]”. Assim, considera-se que “[...] a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012b, p. 8).

A Educação em Direitos Humanos, portanto, é concebida nas Diretrizes Nacionais como um meio estratégico fundamental para a consolidação do Estado Democrático. Sem este tipo de educação, definitivamente, fica inviável

---

<sup>29</sup> Cumpre salientar que a normativa nacional que determina o caráter da educação nacional está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Neste documento, afirma-se que os princípios e fins da educação nacional são “[...] inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, isto, por sua vez, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996b, p. 1).

um projeto político que leve adiante os propósitos de combater os males sociais. Em face desta compreensão, é estabelecido:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil (BRASIL, 2012b, p. 8-9).

Privilegia finalidades pelas quais “[...] a Educação em Direitos Humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade” (BRASIL, 2012b, p. 12). Tomando por base tais concepções e perspectivas da educação em direitos humanos, as Diretrizes Nacionais definem o conteúdo que deve ser abordado nas instituições de educação básica e de educação superior.

Sobre o primeiro destes conteúdos, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos afirmam que “[...] a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado [...]” com objetivo de consolidar “[...] a democratização da sociedade [...]”. Ademais, “[...] essa é a principal função social da escola de educação básica” (BRASIL, 2012b, p. 13).

A função social da inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior é indicada da seguinte forma:

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH- 2, 2010) tratando da sua implementação na educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos

valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação. Sendo assim, as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais (BRASIL, 2012b, p. 15).

Ou seja, nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, conforme apregoado na agenda internacional<sup>30</sup>, para a Educação Superior, é atribuída à capacidade fundamental de solucionar os problemas tangentes da sociabilidade contemporânea, visto que está na produção do conhecimento o motor do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como um compromisso com o futuro da sociedade, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2012b).

Foram abordados nesta seção os principais fundamentos jurídicos e políticos que regulamentam e orientam políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos. Em síntese, pode-se explicitar que, em virtude da luta social pelo reconhecimento legal dos direitos humanos em âmbito nacional, foi possível que, no Brasil, se implantasse e se implementasse um conjunto de medidas políticas e jurídicas em prol dos direitos humanos e da educação em direitos humanos enquanto direitos sociais fundamentais.

Estabelecendo sua conexão, mediante luta pela retomada da democracia após 21 anos de ditadura civil-militar no caso particular brasileiro, a educação enquanto direito social fundamental e a educação em direitos humanos encontraram sua legitimidade a partir da Constituição Federal de 1988. Isto significa, por um determinado aspecto, que a conversão das lutas sociais e suas conquistas em normas regulatórias mais sistematizadas, expressas nos fundamentos e propósitos acima abordados, assinalam a institucionalização dos direitos humanos e da educação em direitos humanos e, portanto, assinalam um grande passo na questão do desenvolvimento da

---

<sup>30</sup> Viu-se no item 2.1.7 deste estudo – intitulado ***Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*** – que, sobretudo após esta Declaração Mundial, ocorreu o enfoque para a educação se orientar com base nas premissas do capital humano.

emancipação jurídico-política. Contudo, exatamente porque a realidade social é uma síntese de múltiplas determinações sociais e, além do mais, cindida em interesses de classes antagônicas e distintos, é possível perceber que, no itinerário histórico dessas políticas públicas educacionais, houve recuo das conquistas sociais, sobretudo com os fundamentos de intervenção com a questão social do Estado neoliberal.

Na próxima seção da dissertação, são abordados estes complexos sociais, os quais se expressam nas políticas públicas de educação em direitos humanos.

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTRATÉGIAS PARA A DIFUSÃO DO PROJETO DE NOVA SOCIABILIDADE BURGUESA?**

Nesta seção, são analisadas as interfaces das políticas públicas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos com políticas neoliberais de regulação social, visando evidenciar que função social é atribuída às mesmas. A investigação de seu sentido histórico tem o intuito subsidiar a compreensão da função social atribuída a estas políticas implantadas no contexto da crise estrutural do capital global, mais especificamente na década de 2000. Em consonância, são abordadas como políticas públicas mediadas e mediadoras do processo social de reestruturação do capital e de contrarreforma do Estado. As mediações se vinculam com a internalização de valores e de estratégias de características teórico-ideológicas do neoliberalismo articulados com o chamado projeto Terceiro Setor, bem como com a Terceira Via. Procura-se explicitar também o papel predominante que os direitos humanos representam nessas políticas públicas educacionais neoliberais.

Os procedimentos realizados para sua consecução envolvem: 1) explanar em que consiste a crise estrutural do capital; 2) evidenciar as mediações e as respostas hegemônicas centrais dessa crise, explicitando suas vinculações com as políticas sociais de regulação social para estabelecer suas interconexões com a função social das políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000; 3) explicitar que, na fundamentação teórica das políticas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos da década de 2000, há um conjunto de valores e estratégias pautados num novo padrão político-ideológico de resposta à questão social; 4) abordar a similitude ideológica entre o projeto Terceiro Setor e a vertente pautada nos fundamentos do neoliberalismo da Terceira Via; 5) analisar o papel social atribuído aos direitos humanos nestas políticas públicas, evidenciando suas articulações com a luta pela conservação da ordem capitalista e com a luta pela emancipação humana.

A análise aqui empreendida é embasada teoricamente em autores que estudam e analisam os complexos sociais que interagem e medeiam reciprocamente com as políticas públicas de educação em direitos humanos. As análises e elaborações teóricas desses autores são imprescindíveis para a interpretação do conjunto dos fundamentos político-ideológicos – divulgados nas fontes primárias – os quais expressam mecanismos de coerção social e de regulação do sociometabolismo do capitalismo global.

Sendo assim, é condição necessária, pois, articular o conteúdo de tais autores com os fundamentos e propósitos das políticas de educação em direitos humanos de modo a evidenciar que a crise estrutural do capital e a configuração do Estado neoliberal estão em mediação com elas, bem como o projeto Terceiro Setor e a política neoliberal da Terceira Via.

#### **4.1 A crise estrutural do capital e do *Welfare State***

As determinações sociais que se acham na raiz do problema de estudo ora em questão situam-se no peso relativo e qualitativamente novo que representa a autorreprodução destrutiva do capital nas atuais circunstâncias históricas. O sistema global do capital, a respeito de sua própria lógica imanente de reprodução ampliada e destrutiva, possui, nos seus atuais estágios de reprodução ampliada, obstáculos e soluções ao seu próprio mecanismo de acumulação de valor qualitativamente superiores aos períodos históricos precedentes. Em seu processo, significa que existe, de certa forma, uma qualidade superior (leia-se: mais destrutiva, incontrolável e irracional) nas contradições sociais, a qual gera o sistema sociometabólico do capital. Portanto, cada vez mais, a perspectiva da autorreprodução destrutiva, em contraste com a perspectiva da produção genuína, atribui um peso mais destrutivo e/ou irracional para a reprodução da própria humanidade.

A explicação de Mészáros (2012, p. 300) subsidia a compreensão de que, “[...] em total contraste com a articulação social predominantemente produtiva do capital durante a época de Marx [...], o capitalismo contemporâneo [...]” chegou a um estágio “[...] em que a *disjunção radical* entre a produção genuína e a auto-reprodução do capital não é mais uma possibilidade remota,

mas uma cruel realidade, com consequências devastadoras para o futuro [...]”. Previsão que se justifica porque, atualmente, “[...] as barreiras à produção capitalista são superadas pelo próprio capital, com o objetivo de assegurar sua própria reprodução [...]” sob a forma de “[...] uma *auto-reprodução destrutiva*, em oposição antagônica à produção genuína” (MÉSZÁROS, 2012, p. 300, grifo do autor).

Esta configuração histórica da relação social no desenvolvimento do capitalismo global dá os componentes fundamentais para se compreender a crise estrutural do capital e a exponenciação do peso relativo da autorreprodução destrutiva segundo Mézszáros (2012, p. 300). Esclarece o autor que “[...] os limites do capital não podem mais ser definidos meramente como obstáculos materiais a um maior aumento da produtividade e da riqueza social [...]” e, conseqüentemente, “[...] como um *freio* ao desenvolvimento, mas como um desafio direto à sobrevivência da humanidade [...]”. Em outras palavras, “[...] os limites do capital podem se voltar contra ele enquanto controlador do metabolismo social [...]” não quando “[...] seus interesses colidem com o interesse social geral da ampliação das forças de produção genuína, e sim quando o capital já não é capaz de garantir, com os meios que tem à sua disposição [...]”, as condições de sua “[...] *auto-reprodução destrutiva* e provoca, por essa razão, o colapso de todo o metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2012, p. 300, grifo do autor).

Para Mézszáros (2012), não há como eliminar a relação de antagonismo e o caráter destrutivo que sustenta a produção capitalista, já que estes lhe são inerentes. Ademais, a autorreprodução destrutiva do capital impõe a necessidade de colocar mecanismos corretivos e controladores a todo o metabolismo social para a manutenção contínua dos mecanismos de acumulação e reprodução do valor. A ativação de tais mecanismos representa a mais aguda contradição do capitalismo, porque tem um significado duplo: “[...] a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições” (MÉSZÁROS, 2002, p. 220).

Esta é a própria estrutura do capital, portanto sempre existiu como base dele, nesta acepção, a crise estrutural tem como fundamento as próprias estruturas do capital. De acordo com Mészáros (2002, p. 217),

[...] quanto mais mudam as próprias circunstâncias históricas, apontando na direção de uma mudança necessária das contraditórias e cada vez mais devastadoras premissas estruturais irracionais do sistema do capital, mais categoricamente os imperativos de funcionamento devem ser reforçados e mais estreitas devem ser as margens dos ajustes aceitáveis.

Explica Mészáros (2002) que “[...] a viabilidade do capital é inseparável de sua completa expansão em um sistema mundial que tudo abarca [...]”. Sendo assim, “[...] apenas quando este processo estiver terminado podem os limites *estruturais* do capital passar a agir com sua intensidade devastadora [...]”. Até este estágio, enfatiza o autor, “[...] o capital mantém o dinamismo inerente em sua ascendência histórica [...]”. Tem-se, portanto, que “[...] a real magnitude do problema se torna mais clara quando nos lembramos de que [...]” o mundo atual do capital “[...] ainda não pode ser considerado um sistema global completamente expandido e integrado, apesar de agora não estar longe de sê-lo [...]” (MÉSZÁROS, 2002, p. 590-591).

Na perspectiva do autor, as diferenças objetivas do desenvolvimento real e potencial do capital em relação à época de Marx “[...] dizem respeito ao *peso relativo* das tendências identificadas e às temporalidades envolvidas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 591). Isto ocorre porque “[...] o capital pode reestruturar suas válvulas de escape segundo as exigências de uma *totalidade intensiva* quando forem alcançados os limites da sua *totalidade extensiva* [...]”. Explica o autor que sob a pressão de sua “[...] própria dinâmica, assim como de vários outros fatores para além de seu controle, o capital pode assumir uma multiplicidade de formas ‘mistas’ ou ‘híbridas’ – e tudo isso ajuda a estender sua sobrevivência” (MÉSZÁROS, 2002, p. 591, grifo do autor).

A nova qualidade social da autorreprodução destrutiva do capital está no cerne da questão da crise estrutural. Não se pode negligenciar o fato de que “[...] todo sistema de reprodução sociometabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle

prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 216).

A ativação dos limites absolutos do sistema do capital – para os quais os ajustes corretivos (leia-se: racionais, controladores, remediadores) estão bastante e cada vez mais debilitados – está na raiz da própria crise estrutural dessa maneira. Isto se deve ao fato de que o sistema do capital, mais do que nunca, “[...] transforma suas potencialidades positivas em realidades destrutivas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 614). Além do mais, “[...] esta virada no desenvolvimento se torna tanto mais pronunciada quanto mais se aproxima os limites do capital – os limites das cada-vez-mais-perdulárias quantificação e expansão num mundo de recursos finitos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 614).

Esclarece ainda Mézszáros (2012) que “[...] a tradicional utilidade da socialdemocracia para administrar o sistema em nome do capital e para conter os conflitos dentro dos limites do sistema estabelecido está sendo questionada, em face da severidade da crise estrutural que se aprofunda” (MÉSZÁROS, 2012, p. 424). Para o autor, “[...] sob os efeitos da crise estrutural, até mesmo os elementos parcialmente favoráveis da equação histórica entre capital e trabalho têm de ser derrubados em favor do capital” (p. 330). Em consonância, ele explana que “[...] não somente deixou de haver espaço para assegurar os ganhos substantivos para o trabalho [...]” como “[...] muitas das concessões anteriormente tiveram de ser arrancadas, tanto em termos econômicos como no domínio da legislação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 330). É por isso que, para Mézszáros (2002, p. 330), “[...] o ‘Estado de bem-estar’ está hoje não só em situação tão problemática, mas, para todos os efeitos, morto”.

Se os fundamentos e os mecanismos de autorreprodução do capital são complexos característicos de sua própria base socioeconômica autodestrutiva e/ou irracional, as mediações políticas, jurídicas e ideológicas do Estado são absolutamente fundamentais para a regulação de seu sociometabolismo. Por isto, a crise estrutural está também umbilicalmente articulada com os fundamentos de controle político-ideológicos estatais, que englobam as políticas públicas e sociais que são respostas e formas de enfrentamento – em geral setorizadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social.

Mészáros (2012, p. 496) esclarece que “[...] a alienação do trabalho e sua conversão em um poder controlador autoperpetuador [...]”, o capital, “[...] precedem, enquanto fatos socioeconômicos, a necessidade de uma garantia de sua continuidade existencial minimizadora de antagonismos”. Além do mais, uma das características mais importantes “[...] da determinação funcional do Estado [...]”, assevera o autor, nasce da circunstância de que a alienação do trabalho e sua “[...] dominação pelo capital não podem de maneira alguma ser justificadas no plano da facticidade socioeconômica em si, que abrange apenas a relação de forças nuas e cruas [...]” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496).

O “[...] mundo do capital não tem base para a autolegitimação [...]”, explica Mészáros (2012, p. 496), o capital é compatível apenas com um princípio: “[...] o inflexível processo de concentração e centralização” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496). Portanto, “[...] o princípio da legitimação só pode ser tolerado se aplicado fora da esfera da autoridade material incontestada do capital, no âmbito do corpo político alienado” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496). Para o autor, “[...] embora o Estado capitalista, visando ao desempenho de suas necessárias funções legitimadoras, possa introduzir corretivos parciais às deficiências dos processos materiais prevaletentes [...]”, ele é “[...] absolutamente incapaz de produzir as alterações estruturais básicas, até em uma situação de crise grave” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496). Portanto, “[...] o Estado só pode exercer suas importantes funções controladoras e coordenadoras até o momento em que permanecer compatível com os parâmetros estruturais do metabolismo socioeconômico capitalista, mas não além” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496).

O papel e a mediação essenciais a serem desempenhados pelo Estado capitalista no íntimo da crise estrutural – e com base nos fundamentos acima descritos – trazem “[...] consigo uma implicação prática de longo alcance, segundo a qual as instituições do Estado devem ser ajustadas em consonância com as mesmas linhas para poderem enfrentar as exigências das novas condições” (MÉSZÁROS, 2012, p. 496).

Enfatiza Mészáros (2012, p. 496) que “[...] não foi acaso que, nas últimas décadas, o Estado capitalista assumiu cada vez mais um papel de ‘facilitador’ ou ‘possibilitador’ de tais transformações”. Significa, então, que o Estado “[...]”

não apenas removeu sem qualquer cerimônia os obstáculos do caminho da concentração monopolista do poder econômico [...]", como trabalhou ativamente para a "[...] aceleração do processo geral, em harmonia com as exigências emanadas da base material em mutação" (MÉSZÁROS, 2012, p, 496). As respostas necessárias para enfrentar a crise estrutural promovem transformações "[...] no regime de acumulação, no modo de regulamentação social e política a ele associado" (HARVEY, 2008, p. 11).

O que resta ao capital, portanto, é a alternativa de aprofundar suas contradições insanáveis, utilizando ajustes político-ideológicos corretivos limitados pelos fundamentos socioeconômicos do sistema, ou seja, limitados pela incapacidade de atacar o principal momento da causa em si do problema. Neste sentido, Mézáros (2002) afirma que, "[...] quanto mais mudam as próprias circunstâncias históricas, mais categoricamente os imperativos de funcionamento devem ser reforçados e mais estreitas devem ser as margens dos ajustes aceitáveis" (MÉSZÁROS, 2002, p. 217).

Com base nestes fundamentos, a seguir, são investigadas as mediações essenciais que possuem interconexão com os fundamentos e propósitos das políticas públicas de educação em direitos humanos, sobretudo dos anos 2000. São abordadas questões referentes ao Estado neoliberal, ao projeto Terceiro Setor e à pedagogia da hegemonia do neoliberalismo que é pautada nos princípios teórico-ideológicos da Terceira Via. É por meio deles que, por um lado, as superestruturas de comando político-ideológico do capital desempenham as funções de regulação social a elas atribuídas no processo de autorreprodução destrutiva/irracional do capital. Para tanto, será preciso ter claro o poder social da ideologia.

#### **4.2. O poder social da ideologia e da racionalidade ideológica**

Mészáros (2012) explica o significado ontológico do poder da ideologia. Este não pode ser corretamente compreendido fora de uma relação social antagonicamente estruturada. Por isto, este poder está sempre articulado ao conjunto de valores e estratégias de uma determinada classe social; que age, na realidade, por intermédio de sua própria racionalidade de classe de maneira

a negar ou afirmar as bases sociais estabelecidas. Isto, então, quer dizer que “[...] sem se reconhecer a determinação das ideologias pela época como a *consciência social prática das sociedades de classe*, a estrutura interna permanece completamente ininteligível” (MÉSZÁROS, 2012, p. 67, grifos do autor). Com esta compreensão – de que uma ideologia não está fora de uma relação social de produção cindida em interesses de classes sociais distintos – Mézszáros (2012) desenvolve um corolário lógico que define o que é uma ideologia.

De acordo com Mézszáros (2012), “[...] na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada [...]”. Por suas características, “[...] não pode ser superada nas *sociedades de classe* [...]”. Prossegue o autor explicando que sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) “[...] como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos [...]”. Sendo assim, “[...] os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos [...]”; ademais, são “[...] relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independente*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social” (p. 65, grifos do autor).

Portanto, ideologia não se identifica com uma falsa consciência. Mézszáros (2012) sustenta o caráter de consciência prática da ideologia, criticando o critério gnosiológico como capaz de determinar a natureza histórica da ideologia. Sobre a falsa consciência, Mézszáros (2012, p. 67) afirma: “[...] a questão da “falsa consciência” – frequentemente apresentada de modo parcial, para favorecer aqueles que a cultivam – é um momento subordinado dessa consciência prática determinada pela época [...]”. Como tal, “[...] está sujeita a uma multiplicidade de condições delimitadoras que devem ser avaliadas concretamente em seu próprio cenário”.

Na discussão sobre a ideologia, é importante frisar que a finalidade posta na consciência, sua teleologia<sup>31</sup>, não possui independência própria, ela sempre está presa e determinada pelas possibilidades e necessidades que a própria práxis histórica e social lhe impõe. Isto não significa, obviamente, que não haja determinações reflexivas nesse processo, e, além disso, que a consciência, embora determinada, não jogue um papel determinante na práxis histórica.

A união entre causalidade<sup>32</sup> e teleologia num só processo, pois, dá a base real do desenvolvimento da práxis social e histórica. A produção e a reprodução da sociedade são indissociáveis – mas não idênticas – e envolvem formas de teleologia que advêm de diferentes papéis, funções, na estrutura social de produção, uma vez que a sociedade em questão seja ela mesma internamente dividida em classes sociais. É precisamente aqui que se situa a função social da ideologia, porque ela está, em última instância, por intermédio dos atos teleológicos secundários, afirmando, ou, pelo contrário, negando as bases sociais de produção e reprodução estabelecidas. Daí decorre que:

[...] o estruturalmente mais importante conflito – cujo objetivo é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas – encontra suas manifestações *necessárias* nas “formas ideológicas [*orientadas para a prática*] em que os homens se tornam *conscientes* desse conflito e o *resolvem pela luta*” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65, grifos do autor).

A citação resume a base social do conflito entre as classes, bem como a necessidade imanente de controle, de dominação, que esse processo gera. Vê-se que sua origem está nas práticas produtivas e distributivas de uma determinada sociedade cindida em classes. Entretanto ainda há algo essencial a ser enfatizado: o papel que a consciência desempenha nesse processo.

---

<sup>31</sup> “[...] a teleologia é por sua natureza uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que põe um fim. Contudo, o fato de a teleologia ser necessariamente posta pela consciência não a reduz a mera e simples pulsão da subjetividade” (LESSA, 2012, p. 61-62).

<sup>32</sup> “[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, mantendo este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de apoio num ato de consciência” (LUCKÁCS, 1981, p. 20).

Assim, não basta que tal relação se configure apenas “objetivamente”, ou seja, não é suficiente a existência objetiva das classes sociais, é preciso que haja mediação dos fatores subjetivos – dos valores, das representações sociais –, na qual se negam ou são afirmadas as condições materiais postas. Desta maneira, há de se ressaltar que a função social da ideologia, em meio às determinações reflexivas do ser social submetido aos antagonismos sociais – leia-se: submetido à existência das classes sociais –, volta-se à imposição da vontade particular de uma classe social à outra. Por isso mesmo, há a necessidade imanente de dominação e subordinação nesse processo.

Em outras palavras, a teleologia secundária, neste caso particular mediada pela existência das classes sociais<sup>33</sup>, não se objetiva na sociedade, não se transforma em causalidade posta sem estabelecer a imposição de uma finalidade particular de uma classe à outra. Portanto, se existe uma relação social mediada pela existência de classes sociais, é evidente que uma terá de ser dirigida por outra, caso contrário, os antagonismos ocultos nessa subordinação se tornam insustentáveis. Mézáros (2012) explica que “[...] o conflito mais fundamental na arena social refere-se à própria estrutura social que proporciona o quadro regulador das práticas produtivas e distributivas de qualquer sociedade em específico [...]”. Portanto, justamente por ser tão essencial, “[...] esse conflito não pode ser simplesmente deixado à mercê do mecanismo cego de embates insustentavelmente dissipadores e potencialmente letais”. E “[...] quanto menor for tal controle, maior será o risco de ocorrerem calamidades implícitas no crescente poder de destruição à disposição dos antagonistas” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

É esta ênfase no caráter absolutamente histórico da ideologia que demarca suas qualidades e, portanto, que demarca sua função social, qual seja: a consciência social necessária, em manifestação aos antagonismos sociais postos, para mediar contra ou a favor dos parâmetros estruturais estabelecidos. Nesse sentido, afirma Mézáros (2012, p. 65) que:

[...] assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária em

---

<sup>33</sup> “[...] a classe social é uma mediação que se impõe aos indivíduos concretos, mas ela – por si só – não possui qualquer tipo de posicionamento teleológico” (SARTORI, 2010, p. 60).

termos da qual as principais classes da sociedade se inter-relacionam e até se confrontam, de modo mais, ou menos, aberto articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente.

Até o presente momento, tratou-se, primordialmente, da função social, ou seja, da orientação prática de uma ideologia. É preciso, porém, ultrapassar este ponto, porque as estratégias e os valores que serão explicitados, tendo em conta a função social predominante das políticas públicas de educação em direitos humanos, não devem ser desarticulados da racionalidade ideológica. Esta defesa implica que

[...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com propósito de resolvê-lo pela luta (MÉSZÁROS, 2012, p. 66, grifos do autor).

Tem-se, ainda, por imposição de uma determinada forma social e histórica antagonicamente estruturada, a questão da conformidade ou da não conformidade a algum conjunto predeterminado de racionalidade ideológica. Justamente por isto, é preciso – em virtude das contradições do mundo social e dos interesses conflituosos que desse mundo advêm – que a racionalidade ideológica seja sustentável e consistente ante os “[...] modos alternativos de conceituação de todos os problemas práticos mais importantes” (MÉSZÁROS, 2012, p. 66). Significa, em termos diferentes, que “[...] as determinações estruturais em questão oferecem pontos de vista significativamente diferentes aos sujeitos sociais rivais, conforme suas posições em relação aos instrumentos disponíveis de controle social” (MÉSZÁROS, 2012, p. 66).

É a combinação das duas coisas – a perspectiva adotada, em sua postura de afirmação/sustentação ou de crítica/negação das bases sociais estabelecidas, e a consistência da racionalização ideológica – que define “[...] a racionalidade prática das ideologias em relação à sua época e, no interior dela, em relação às fases ascendentes ou declinantes do desenvolvimento das forças sociais cujos interesses elas sustentam” (MÉSZÁROS, 2012, p. 66).

Este conteúdo, por sua vez, explica porque as políticas públicas de educação em direitos humanos se identificam prontamente com uma orientação teórico-ideológica. Com fundamentação nas seções anteriores deste estudo, vale lembrar o caráter dos questionamentos e das conceituações das políticas públicas aqui analisadas. Eles são expressões da ordem social estabelecida ao se constituírem com uma argumentação mistificadora, visto que a causa específica do conflito social fundamental do capital – que está na expropriação do trabalho excedente em forma de mais-valia – está justificada pela racionalidade ideológica sem negar sua própria base estrutural, portanto, sem questionar a própria causa em si desse conflito – os parâmetros estruturais do capitalismo. Desta maneira, é o próprio ponto de vista da classe burguesa quem dirige, pela racionalidade ideológica, o conteúdo teórico-político predominante das políticas públicas em estudo. Este fato, porém, evidencia-se, necessariamente, de maneira conflituosa nessas políticas educacionais: ao mesmo tempo em que os aspectos questionados são expressões do conflito social fundamental entre as classes – caso, por exemplo, da violência, da desigualdade, do autoritarismo, da pobreza e das violações aos direitos humanos –, permanece-se na afirmação da base social que causa este conflito, o capitalismo. Trata-se, neste sentido, de uma limitação intrínseca da racionalização ideológica dos valores civil-burgueses.

Afirmar isto, no entanto, de modo algum pode significar que tais políticas apenas expressam a própria racionalidade ideológica da burguesia. Trata-se, sempre, de um relacionamento dialético entre os diferentes pontos de vista estratégicos sociais, interpenetrados nessas políticas públicas. Encará-las como produto da práxis, portanto, exige o reconhecimento de que elas são uma unidade/totalidade inerentemente contraditória, porque há, na verdade, um duplo caráter do papel social dos direitos humanos nelas expressos. Isto quer dizer que a racionalização ideológica predominante, nestas políticas educacionais, está vinculada à própria racionalidade da classe burguesa.

Em síntese, são os posicionamentos teleológicos em prol da condição mais favorável à reprodução sociedade capitalista que caracteriza o momento predominante dos fundamentos e propósitos dessas políticas educacionais. Tal condição evidencia que sua própria função social tem como medida esta

sociedade e não pode ultrapassá-la, embora sua relação com ela seja conflituosa e questionadora. Prevalece, portanto, o complexo social alicerçado sobre a produção e reprodução da sociedade burguesa. Por isso mesmo, a sua racionalização ideológica visa favorecer os posicionamentos em prol da sustentação do capital. Por fim, é preciso ter clareza que os limites racionais expressos no seu conteúdo jamais são problemas de lógica interna ou de incongruência própria, e sim frutos de antagonismos presentes na própria estrutura da sociedade capitalista, a qual necessita, por intermédio da racionalidade ideológica hegemônica, oferecer uma explicação mais ou menos racional aos próprios antagonismos sociais que ocasiona seu próprio sociometabolismo.

Quanto ao papel social da ideologia dominante, Mészáros (2012) é conclusivo: “[...] o que se espera das auto-imagens da ideologia dominante não é o *verdadeiro* reflexo do mundo social, com a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos [...]”. Antes mesmo deste reflexo, “[...] elas devem fornecer apenas uma explicação *plausível*, a partir da qual se possa projetar a *estabilidade* da ordem estabelecida [...]”. Deste modo, “[...] a ideologia dominante tende a produzir um quadro categorial que *atenua* os conflitos existentes e *eterniza* os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido” (p. 69, grifos do autor). Ademais, alerta o mesmo autor, “[...] esta característica será mais pronunciada quanto maior for a importância dos interesses que motivam o confronto antagônico dos principais agentes sociais” (p. 69).

Neste sentido preciso, aborda-se adiante a racionalização ideológica específica do novo padrão de resposta à questão social no neoliberalismo aglutinada em torno da racionalização ideológica do projeto Terceiro Setor, para que, respectivamente a esta abordagem, seja evidenciada a similitude ideológica entre este projeto e uma das mais recentes teorias hegemônicas da educação, a teoria política de Terceira Via. Esta discussão é necessária porque ambos medeiam a internalização de interesses e valores sociais no próprio conteúdo teórico-ideológico das políticas públicas aqui analisadas.

### 4.3. As respostas à crise estrutural: neoliberalismo, Estado neoliberal e políticas de regulação social

a racionalização ideológica Os mecanismos coercitivos político-ideológicos expressos nas políticas públicas de educação em direitos humanos repousam na necessidade de, por meio das políticas neoliberais, operar novos mecanismos de regulação social do sociometabolismo do capital. O que há de se enfatizar, neste item de estudo, portanto, é o desenvolvimento dos mecanismos prático-políticos que se encontram limitados por determinações essenciais da crise estrutural: o neoliberalismo e a configuração do Estado neoliberal.

As determinações históricas da crise estrutural do capital promoveram, de modo geral, um verdadeiro processo de reorganização social do capital. Antunes (1999, p. 31) explana que “[...] a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo [...]”. Esta crise “[...] exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital [...]”. Como resposta à sua própria crise, revela o autor, “[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento neoliberalismo [...]”.

Ou seja, as respostas mediatas e imediatas do capital para este contexto histórico de crise estrutural foi uma ampla reestruturação social estrategicamente eivada pela ideologia política neoliberal. Na perspectiva de Montañó e Duriguetto (2011, p. 192), a crise obrigou “[...] o capital e o Estado à reestruturação de certos processos e instituições existentes, como forma de procurar, por via de mecanismos econômicos e extraeconômicos, atenuar ou neutralizar a crise [...]”. Ainda conforme os autores, “[...] esses mecanismos [...] sustentam-se no rompimento do chamado ‘pacto keynesiano’” (p. 192)<sup>34</sup>.

O regime precedente de acumulação capitalista, o fordista-keynesiano, com a crise estrutural, teve de “[...] ser substituído por uma nova estratégia

---

<sup>34</sup> O pacto keynesiano pode ser definido de acordo com a síntese elaborada por Antunes (1999, p. 38): “[...] pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de ‘compromisso’ e de ‘regulação’ que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetivado, duradoura e definitivamente controlado, regulado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado”.

hegemônica” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 192). Esta nova estratégia, ao ser articulada no contexto de crise e mundialização do capital<sup>35</sup>, por sua vez, tem sua sustentação garantida, fundamentalmente, em três pilares “[...]: a) a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas; b) a reestruturação produtiva; e c) a (contra)reforma do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 192-193).

Ressaltam os mesmos autores que, muitas vezes, “[...] identifica-se neoliberalismo apenas com a reforma do Estado [...]”, como se esta reforma “[...] fosse apenas ‘política’ e ‘técnica’ [...]”, mas “[...] não econômica, que nada teria a ver com as relações de produção, com os interesses de classes, com a reestruturação produtiva, com a política macroeconômica” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 193). Alertam que é preciso considerar que, nestes casos, “[...] a superestrutura jurídica e política é desconectada da sua base econômica [...]” configurando-se numa “[...] visão reducionista, que segmenta o projeto neoliberal de suas bases econômicas” (p. 193).

O neoliberalismo, portanto, consiste em uma resposta articulada e mediada da crise estrutural do capital em interconexão com suas dimensões globais e particulares e, por isto mesmo, não pode ser tratado enquanto um modelo mecânico de aplicação em resposta a esta crise. Na verdade, esclarece Harvey (2008, p. 23) que “[...] o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia [...]”, na década de 1990, “[...] do que veio a ser conhecido como o ‘Consenso de Washington’”<sup>36</sup>. Acrescenta o referido autor que o

---

<sup>35</sup> De acordo com Chesnais (2001, p. 7), o termo mundialização do capital significa certa configuração nova do capitalismo onde a economia é orientada “[...] explicitamente para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas”. Além do mais, enfatiza o mesmo autor que isto representou para o capital “[...] soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados” (p.10).

<sup>36</sup> De acordo com Montañó e Duriguetto (2011, p. 211), “[...] com intuito de orientar esse processo (os autores se referem ao processo que deu cabo ao pacto keynesiano) [...] em novembro de 1989, realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina, o que ficou conhecido como **Consenso de Washington**. As ‘recomendações’ (impostas pelo FMI aos governos devedores) dessa reunião abarcaram dez áreas: 1) disciplina

desenvolvimento do neoliberalismo “[...] é desigual, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social [...]”, uma vez que sua efetivação depende do “[...] caráter não-elaborado das soluções neoliberais e das complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram-no em conjunto” (p. 23).

A construção do neoliberalismo, deste modo, ocorre conforme as características, os atributos, as especificadas, os predicados de cada sociedade e de cada Estado em particular<sup>37</sup>. Porém, nessa mesma reestruturação, de acordo com Harvey (2008), também se tem traços de identidade. O autor afirma que “[...] o caráter geral do Estado na era da neoliberalização é de difícil descrição”, porque “[...] a dinâmica evolutiva da neoliberalização tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época em época”. Alerta ainda que toda “[...] tentativa de extrair alguma configuração geral de um Estado neoliberal típico a partir dessa geografia histórica instável e volátil parece ser tarefa insana” (HARVEY, 2008, p. 80).

Harvey (2008, p. 80) prossegue argumentando que: “[...] mesmo assim, julgo útil esboçar alguns fios gerais de argumentação que mantêm em ação o conceito de um Estado distintivamente neoliberal”. Estes fios gerais dos atributos históricos do Estado neoliberal, por sua vez, podem ser apresentados em cinco pontos conforme esclarece o autor.

O primeiro ponto é que, em caso de conflito, o Estado neoliberal típico “[...] tende a ficar do lado do clima de negócios favorável em detrimento seja dos direitos (e da qualidade de vida) coletivos do trabalho, seja da capacidade de auto-regeneração do ambiente”. Portanto, frente aos confrontos, “[...] os

---

fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juro de mercado, 5) regime cambial de mercado, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8) privatização, 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual”.

<sup>37</sup> Abordou-se na seção anterior deste estudo que, no Brasil, por exemplo, o projeto hegemônico neoliberal foi introduzido na mesma ordem de tempo e de forma paralela no espaço em relação à conquista social da democracia, onde a aprovação da Constituição Federal de 1988 é seu semblante mais visível. Abordou-se também que é justamente essa unidade de contrários – a luta pela democracia de um lado e a introdução do neoliberalismo de outro – que delineou as características centrais das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos

Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental” (HARVEY, 2008, p. 81).

O segundo ponto em comum é que “[...] o poder do Estado tem sido usado com frequência para resgatar empresas ou evitar fracassos financeiros” (HARVEY, 2008, p. 83). O terceiro ponto consiste num “[...] violento ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos do trabalhador” (HARVEY, 2008, p. 86). No quarto ponto tratado, é argumentado que, “[...] à medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social [...]”, o Estado “[...] vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento” (HARVEY, 2008, p. 87). Desta forma, “[...] a rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual [...]” (HARVEY, 2008, p. 87). Significa dizer, na perspectiva deste autor, que “[...] a passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido, portanto, pronunciada sob o neoliberalismo” (p. 86-87).

No quinto ponto em comum, “[...] as organizações não-governamentais e as organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) também se desenvolveram e proliferaram de maneira notável sob o neoliberalismo [...]”, gerando, desta maneira, “[...] a crença de que a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de alguma entidade distinta chamada ‘sociedade civil’ é a casa de força da política oposicional e da transformação social [...]” (HARVEY, 2008, p. 88). O período em que o Estado neoliberal se tornou hegemônico, o autor esclarece, “[...] também tem sido o período em que o conceito de sociedade civil – com frequência, tomado como entidade de oposição ao poder do Estado – se tornou central para a formulação da política oposicionista” (HARVEY, 2008, p. 88).

O ajuste neoliberal é validado com fundamento em um movimento difuso e integral em que são forjadas e implementadas estratégias para a internalização de valores sociais pautados no projeto de regulação social do sociometabolismo do capital portanto. Quanto a isto, é importante frisar, em

sintonia com as explicações de Harvey (2008), o significado preciso deste ajuste. Para tanto, nesta dissertação, a análise fundamenta-se nos estudos de Cruz (2010), nos quais se afirma que “[...] o termo neoliberalismo conjuga três elementos diversos: 1) uma doutrina; 2) um movimento; 3) um programa político” (p. 27).

Em sua qualidade de doutrina, o neoliberalismo “[...] reitera os velhos temas do liberalismo econômico [...]”, contudo, “[...] não é aí que reside sua especificidade [...]”, porque, segundo Cruz (2010, p. 28), “[...] a atitude ultramontana dos neoliberais seria alvo de escárnio se mobilizasse apenas os temas clássicos do liberalismo”. Deste modo, “[...] o que singulariza o neoliberalismo, em sua qualidade de variante teórico-ideológica, é sua capacidade de responder, com inovações conceituais, ao desafio posto pelos novos adversários” (CRUZ, 2010, p. 28).

Em sua condição de movimento, o neoliberalismo “[...] beneficiou-se, desde o início, das relações de ‘afinidade eletiva’ que círculos das altas finanças mantinham com a doutrina que o inspirava” (CRUZ, 2010, p. 29). Com efeito, “[...] a história do neoliberalismo é pontilhada de nomes de banqueiros, financistas, executivos de grandes corporações, etc.” (CRUZ, 2010, p. 29). Este aparato deve-se ao fato de que “[...] o sucesso do movimento neoliberal se verifica em um período em que o capitalismo central está em crise [...]”. Tal sucesso, não seria plausível sem a existência desta (CRUZ, 2010, p. 29).

Por último, expõe Cruz (2010, p. 29) que o neoliberalismo enquanto programa político é concebido como “[...] um pacote de políticas – o receituário das ditas reformas”. A respeito deste requisito adverte o autor para o fato de que “[...] para caracterizar a política do neoliberalismo, não basta ler os textos canônicos”; é preciso, pois, “[...] ver como os grupos/tendências políticas identificadas com essa perspectiva atuam, que problemas enfrentam, que alianças precisam estabelecer para se colocar em posição de implementar os seus projetos” (CRUZ, 2010, p. 30).

Com base no conteúdo apresentado até aqui, pode-se afirmar, em síntese, que o neoliberalismo está relacionado a uma reestruturação social pautada nos valores da sociabilidade capitalista em crise onde as novas possibilidades e necessidades do capital, bem como a situação atual da luta de

classes medeiam dialeticamente à constituição de uma nova estratégia hegemônica burguesa de coerção social. Assim, o ajuste neoliberal, por um determinado aspecto, tende a redimensionar as relações político-ideológicas expressas nos fundamentos das políticas públicas sociais, como acontece com as políticas públicas de educação em direitos humanos.

O potencial estratégico das mudanças oriundas da reestruturação social do capital foram postos em movimento em diferentes pontos pelo Estado neoliberal. Um dos pontos em comum na difusão deste potencial abrangeu e abrange impactos decisivos aos fundamentos da política social. É aí que se pode observar claramente uma das principais unidades que caracteriza o Estado neoliberal.

Os estudos de Harvey (2008) enfatizam que: 1) “[...] o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento [...]”; 2) “[...] a rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual [...]”; 3) “[...] por trás dessas grandes mudanças das políticas sociais, estão importantes mudanças estruturais na natureza da governança [...]”, uma vez que, “[...] os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias [...]” (p. 86-87).

Afirmar isto significa, tendo em vista a dinâmica da situação mundial, bem como a situação sócio-histórica específica do Brasil, que tal interação complexa de forças está mediando com as políticas públicas aqui investigadas. Isto porque o desenvolvimento e o impacto do complexo de reestruturação social trazem consigo mudanças essenciais na orientação e nos critérios dos fundamentos históricos da política social.

Sob esta perspectiva, afirmam Netto e Braz (2011, p. 230) que “[...] uma das características mais marcantes do capitalismo contemporâneo é a exponenciação da ‘questão social’”. Isto é, com efeito, uma das evidências históricas de que o capital “[...] avança segundo a sua lógica [...]” e que, “[...] dos seus limites e travas imanentes (que se expressam nas crises), ele não pode livrar-se; de regulações e freios sociopolíticos, ele pode libertar-se, como

o prova a histórica dos últimos trinta anos” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 235). Enfatizam os autores que um dos objetivos deste processo seja esvaziar diversas conquistas sociais conquistadas no século XX pela luta trabalhista. Definitivamente:

[...] o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras (NETTO; BRAZ, 2011, p. 235).

Mas como, precisamente, essas desregulamentações sociopolíticas, impostas pelo movimento de crise sociometabólica do capital, afligem em específico as políticas públicas sociais? Para responder esta questão, é preciso aclarar que a principal tendência estratégica das mudanças oriundas da reestruturação social do capital – posta em movimento em diferentes pontos do Estado neoliberal – e que está fundamentalmente articulada às desregulamentações sociopolíticas das políticas sociais, abrange o movimento de contrarreforma do aparelho do Estado.

Na perspectiva de Montañó e Duriguetto (2011, p. 205), “[...] essa contrarreforma se expressa nos ‘ajustes estruturais’ de orientação monetarista e neoliberal [...]” que foram aplicados “[...] nos planos econômicos, social e burocrático-institucional [...]”. Os Estados nacionais “[...] tiveram que implementar como condição para receber empréstimos e os investimentos produtivos dos capitais financeiros e das multinacionais [...]” devido à pressões e condicionalidades cruzadas das instituições financeiras multilaterais como FMI, BM e Bird. A realização desses “ajustes”, ademais, é posta como o passaporte para a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

Tais ajustes estruturais, bem como seus desdobramentos históricos na implantação dos direitos sociais, em larga medida, por um determinado aspecto e no que concerne especificamente à contrarreforma do Estado, resultou, segundo a concepção de Montañó e Duriguetto (2011 p. 208), na “[...] orientação para o corte dos gastos sociais do Estado, para assim conter o déficit público e gerar superávit primário”. Asseveram que, neste movimento,

“[...] é preconizada a redução da intervenção estatal no financiamento e na operacionalização das políticas sociais” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 208).

Estes desdobramentos históricos foram mediados dialeticamente pelo movimento de crise estrutural do capital. Enfatiza Noma (2012, p. 60) que as “[...] políticas públicas alinhadas ao modelo neoliberal são portadoras de forças que são infligidas e legitimadas por segmentos defensores dos grandes blocos de países que monopolizam e centralizam o capital mundial”. Ou seja, são políticas públicas que expressam os ajustes estruturais sob a perspectiva sociopolítica neoliberal.

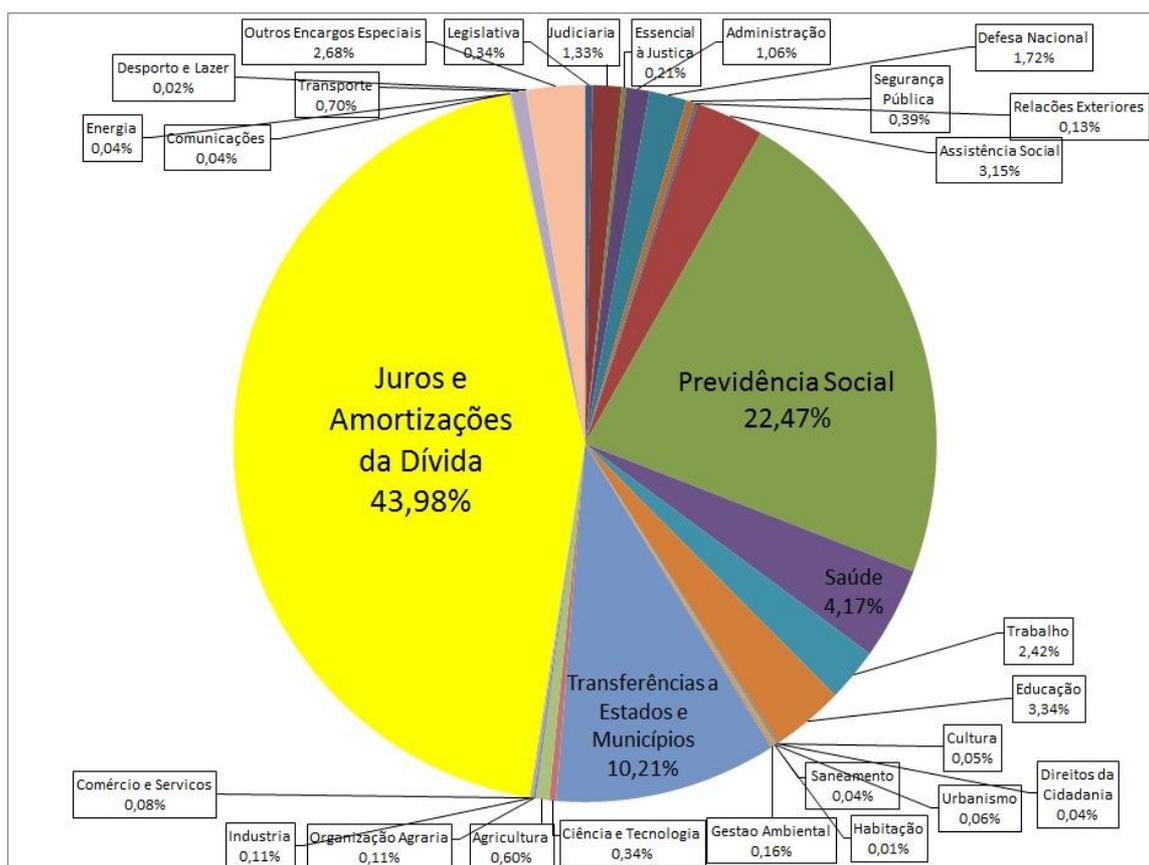
Como esclarecem Montaño e Duriguetto (2011, p. 204), tudo isso é consoante com a lógica imanente do capital, visto que “[...] o neoliberalismo [...] propõe o fortalecimento da oferta, reduzindo os custos de produção, particularmente como a diminuição do valor da força de trabalho [...]”. Este processo é acionado, sobretudo, “[...] precarizando salários, direitos trabalhistas, serviços e políticas sociais estatais” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 204). Desta maneira, no neoliberalismo “[...] a ênfase não está na ampliação da capacidade de consumo (para a produção em massa), mas na diminuição dos custos e flexibilização da produção [...]”. Este é o motivo “[...] pelo qual a orientação neoliberal recai na defesa da ‘liberdade’ do mercado e a não participação (social) do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 204).

Explicam Montaño e Duriguetto (2011, p. 208) que a orientação para o corte dos gastos sociais do Estado, de modo a conter o déficit público e gerar superávit primário, segue, na verdade, “[...] as recomendações contidas no ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, pelas quais as economias nacionais devem adaptar-se às novas condições da economia mundial”. É nesse contexto, portanto, onde “[...] é preconizada a redução da intervenção estatal no financiamento e na operacionalização das políticas sociais” (MONTAÑO; DURIGUETTO, p. 208).

Esta política é claramente visível nos dados do orçamento federal brasileiro de 2012 por exemplo. Foram destinados aos segmentos defensores dos grandes blocos de países que monopolizam e centralizam o capital

mundial um percentual de 43,92% dos recursos federais brasileiros (algo em torno de R\$ 753 bilhões), ao passo que para a educação, mesmo sendo um direito social fundamental e reconhecido institucionalmente, foram gastos 3,34% do orçamento da União (algo em torno de R\$ 65 bilhões).

**Figura 1: Orçamento Federal da União de 2012**



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida (2012)

Behring e Boschetti (2008) esclarecem que a tendência geral da política neoliberal tem sido de restrição e diminuição de direitos com o argumento de que há crise fiscal no Estado e a concomitante transformação das políticas sociais – em consonância com a “[...] correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 156). Assim, as “[...] possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo [...] o trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a *privatização*, a *focalização* e a

*descentralização*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 156, grifo das autoras). A descentralização é “[...] estabelecida não como partilhamento de poder entre as esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para entes da federação ou para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas [...]”, que se constituem em componentes fundamentais da contrarreforma e das orientações para a proteção social oriundas dos organismos internacionais (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 156).

Em consonância com esta abordagem, indica Soares (2010) que as reduções relativas dos gastos públicos com as políticas e serviços sociais “[...] orientam a substituição das políticas sociais por programas de combate à pobreza” (SOARES, 2010, p. 280), deste modo, no lugar da universalidade, é colocada “[...] a focalização das ações, traduzida pelo direcionamento do gasto público e dos serviços sociais aos comprovadamente pobres” (SOARES, 2010, p. 280).

Além do mais, destaca Noma (2011, p. 128-129) que, “[...] no contexto pós 1990, [...] a pobreza se constituiu, e ainda se constitui, em tema importante, senão essencial, na agenda política das agências internacionais e regionais”. Na orientação essencial “[...] dos discursos das agências internacionais e regionais, [...]” está à recomendação de que “[...] as políticas sociais sejam direcionadas somente para as mais urgentes necessidades sociais da população pobre” (NOMA, 2011, p. 128-129).

Na perspectiva de Pereira e Stein (2010, p. 112), pode-se afirmar que “[...] a ideia de seletividade foi se sobrepondo à da universalidade, reforçada pelo retorno do pensamento liberal nos fins dos anos de 1970”. Contudo, “[...] como a ideia de seletividade ainda permite a interpretação de que os governos devem centrar suas preocupações nas necessidades sociais, e não na rentabilidade econômica privada [...]”, tal ideia mudou de nome, de intenção e de estratégia. Ela passou a “[...] chamar-se, claramente, de focalização na pobreza, sob alegação, difundida pelo Banco Mundial, de que essa é a forma mais eficiente e eficaz de recursos escassos” (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 112). Tal mudança se explica porque, “[...] no padrão neoliberal de resposta às demandas sociais, a modalidade de intervenção é setorialista, mas também localizada, e seu fundamento é a focalização e desconcentração das respostas

[...]”, amparadas “[...] na auto-ajuda e na ajuda mútua, sendo assim de responsabilidade dos próprios portadores de necessidades, de seus pares e de suas localidades a resposta às suas demandas” (MONTAÑO, 2010, p. 185).

A explicação para isto pode se orientar pela assertiva de Soares (2010) de que é “[...] no contexto da restauração do capital, na tentativa de superação da *crise do capital em crise*, como Mézáros identifica, que as respostas à ‘questão social’ são modificadas pelo retrocesso posto pela égide neoliberal”. O resultado é que o “[...] acesso às políticas sociais passa a ser precarizado, mercantilizado e reatualizado na mediação do favor, via voluntariado”. Em consonância “[...] a ‘questão social’ é levada ao entendimento externo à ordem social e, além disso, há uma grande ofensiva para eliminar a condição de direito das políticas sociais” (p. 271, grifo do autor).

Tendo em vista que o projeto Terceiro Setor influencia decisivamente na função social atribuída às políticas públicas de educação em direitos humanos, analisa-se mais detalhadamente este projeto no item seguinte desta dissertação.

#### 4.3.1 O projeto Terceiro Setor: novo padrão de respostas às manifestações da questão social

Mediante os desdobramentos históricos da crise estrutural do capital, as políticas sociais, por intermédio de ajustes políticos, orientados e impostos pelos organismos multilaterais, passaram a ter como eixo de sua pauta político-ideológica um novo trato às manifestações da questão social. Esta nova forma de responder, por sua vez, é evidenciada nas interfaces das políticas de educação em direitos humanos da década de 2000, porque a sociedade civil está sendo responsabilizada pelo desenvolvimento de serviços sociais antes atribuídos ao Estado.

Mas, para a discussão destas questões centrais da dissertação, entendeu-se que houve a necessidade de abordar, ainda que sucintamente, o poder social da ideologia nos atuais estágios de desenvolvimento histórico capitalista. Noutras palavras, está se afirmando que é importante o esclarecimento do papel social da ideologia para explicitar, numa perspectiva

crítica, as características hegemônicas das políticas públicas de educação em direitos humanos e, por decorrência, o projeto de classe ao qual está vinculada.

Além do mais, no seu processo de desenvolvimento, o projeto Terceiro Setor representa um “[...] fenômeno real [...]” que “[...] deve ser interpretado como *ações que expressam funções a partir de valores*” (MONTAÑO, 2010, p. 184, grifos do autor). Portanto, é evidente que, se esse projeto expressa funções a partir de valores, este está embrionariamente articulado com o poder social da ideologia e da racionalidade ideológica.

A perspectiva hegemônica do conceito do Terceiro Setor, de acordo com Montaño (2010, p. 53), “[...] isola os ‘supostos’ setores um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada, a totalidade social) o que entende que constitui o chamado Terceiro Setor [...]”. Isto ocorre porque “[...] estudam-se as ONGs, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais, etc., [...]” sem, no entanto, considerá-los articulados à “[...] reestruturação produtiva, à reforma do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais” (MONTAÑO, 2010, p. 51).

A explicitação desta perspectiva hegemônica sobre o conceito Terceiro Setor é explicitada por Ladin (1998) quando menciona as palavras de John D. Rockefeller III:

Nós, americanos, sempre nos orgulhamos da vitalidade de nosso país. No entanto, frequentemente deixamos de reconhecer uma das principais razões da nossa vitalidade: o fato de que desenvolvemos, no decorrer dos mais de dois séculos de nossa existência, um notável sistema de três setores. Dois setores são instantaneamente reconhecíveis para todos: o mercado e o governo. Mas o terceiro é tão negligenciável e tão pouco compreendido, que fico tentado a chamá-lo de setor invisível. O terceiro setor é o setor privado sem fins lucrativos. Inclui dezenas de milhares de instituições absolutamente indispensáveis à vida da comunidade, através da nação – igreja, hospitais, museus, bibliotecas, universidades e escolas privadas, grupos de teatro, orquestras sinfônicas, e organizações de assistência social de vários tipos. Todas elas dependem, para sua sobrevivência, de contribuições voluntárias de tempo e dinheiro por parte dos cidadãos (LANDIN, 1998, p. 70).

Desta maneira, a racionalização ideológica do projeto Terceiro Setor é construída mediante uma divisão em três esferas: o Estado, o mercado e a sociedade civil; respectivamente, o primeiro setor, o segundo setor e o terceiro setor. Este procedimento, contudo, representa uma perspectiva que “[...] isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social [...]”. Como se o “[...] ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil” (MONTAÑO, 2010, p. 53).

Além disto, a leitura dominante sobre o fenômeno expresso no conceito “terceiro setor” apresenta, neste sentido, clara “[...] procedência (e funcionalidade com os interesses) de classe [...] nas transformações necessárias à burguesia” (MONTAÑO, 2010, p. 53). Isto porque a conceituação predominante do terceiro setor referente à fragmentação e contraposição do Estado, do mercado e da sociedade civil, na verdade, “[...] resulta inteiramente [...] inadequado ao real [...]”, já que “[...] a realidade social não se divide em ‘primeiro’, ‘segundo’ e ‘terceiro’ setor” (MONTAÑO, 2010, p. 182).

Torna-se importante a identificação da funcionalidade deste projeto com os interesses, as estratégias e os valores sociais, calcados na perspectiva de classe burguesa, porque, por intermédio da funcionalidade do projeto, identifica-se o novo trato à questão social no contexto da reestruturação do capital, que está expresso na função social das políticas públicas de educação em direitos humanos, sobretudo a partir dos anos 2000.

O projeto do Terceiro Setor se apoia na ordem estabelecida com uma atitude “[...] que representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real [...]”. Sua função social ideológica pró-sistêmica é que “[...] este fenômeno conduz a uma desarticulação do real que propicia sua maior aceitação [...]” (MONTAÑO, 2010, p. 184). Nas palavras do mesmo autor: “[...] no lugar das organizações do Estado [...] para responder às demandas sociais, as organizações da sociedade civil assumem essa tarefa” (p. 184-185). Chega-se assim à postura crítica de que, “[...] no lugar deste termo, o fenômeno real deve ser interpretado como *ações que expressam funções a partir de valores*” (MONTAÑO, 2010, p. 184, grifos do autor).

É por isso que o projeto do Terceiro Setor é um exemplo específico da racionalização ideológica burguesa para com a questão social. Nesse sentido, Montaño (2010) afirma que, ao operar uma transferência do fenômeno real – atividades que expressam funções sociais a partir de determinados valores – para um debate sobre organizações em determinado âmbito (ou setor), “[...] o que ocorre é uma verdadeira transformação de uma questão político-econômico-ideológica numa questão meramente técnico-operativa [...]”. Sob o novo enfoque, “[...] em lugar de debater a *função social* de resposta às demandas sociais e os *valores* que a sustentam – seus fundamentos, modalidades e responsabilidades –, discute-se [...]”, abstratamente, “[...] se as organizações de determinado ‘setor’ podem dar tal resposta” (p. 185 grifo do autor). Desta forma, prossegue o autor, “[...] opera-se não apenas [...] a setorialização do real, mas uma verdadeira despolitização do fenômeno em debate [...]”, visto que a discussão é levada para a “[...] comparação entre instituição estatal – tratada como burocrática, ineficiente, corrupta, rígida, e em crise fiscal – e organizações do ‘terceiro setor’ – tidas como dinâmicas, democráticas, populares, flexíveis, atendendo às particularidades regionais e categoriais” (p. 185).

Assim, de forma a desarticular os setores da práxis social, as diferenças entre os fundamentos históricos de resposta à questão social são, em virtude de uma perspectiva ideológica do conceito de “terceiro setor”, negadas. Além do mais, esse fenômeno “[...] não é casual [...]”, ele “[...] encobre um fenômeno que deve ser entendido como inserido num projeto de reestruturação social [...], pautado nos princípios neoliberais” (MONTAÑO, 2010, p. 186). Não surpreendente, portanto, que “[...] o que na realidade está em jogo não é o *âmbito das organizações, mas a modalidade, fundamentos e responsabilidades inerentes à intervenção e respostas para a “questão social”*” (MONTAÑO, 2010, p. 185, grifos do autor). O fenômeno em questão não é, portanto, “[...] o desenvolvimento de organizações de um ‘setor’ em detrimento da crise do outro, mas a *alteração de um padrão de resposta à questão social*” (MONTAÑO, 2010, p. 185, grifos do autor), em que ocorre “[...] a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto-

responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função” (MONTAÑO, 2010, p. 185, grifos do autor).

É precisamente desse modo que a concepção hegemônica teórico-ideológica do Terceiro Setor, ao operar com o termo setor no lugar de função, proporciona uma racionalização ideológica de efeito conservador para a ordem social estabelecida, uma vez que este projeto oculta o conflito de classe fundamental imanente ao sociometabolismo do capital. Ademais, esta concepção “[...] esconde o verdadeiro caráter do real fenômeno – um novo padrão de resposta social à questão social, com perda de direito e de garantias no atendimento de qualidade [...]”, bem como “[...] confronta organizações estatais e da ‘sociedade civil’” (MONTAÑO, 2010, p. 186).

Para análise do conteúdo teórico-ideológico das novas formas de enfrentamento das manifestações da questão social nos tempos de neoliberalismo e estabelecer suas articulações com o objetivo do estudo, é preciso delinear alguns parâmetros históricos, assim como evidenciar os atributos centrais desse fenômeno – o novo trato à questão social. A este respeito, há duas considerações importantes a serem feitas. A primeira delas diz respeito à explicação da causa de se conceituar, para esta época histórica, um novo trato à questão social, já que ela é produto imanente do sociometabolismo do capital. E a segunda questão está ligada à explicitação dos atributos teórico-ideológicos predominantes desse fenômeno, para que, concomitantemente, sejam estabelecidas suas interconexões com as políticas públicas de educação em direitos humanos. Evidentemente, com respeito a ambas as questões, observa-se que são decorrentes das novas necessidades do capital e da atual situação das lutas de classes, portanto, ambas configuram-se como produtos históricos da nova estratégia hegemônica (neoliberal) do grande capital, da reestruturação produtiva e da reforma do Estado.

A propósito, o que justifica afirmar que existe um novo trato à questão social nos dias em curso? Esta questão é respondida nos seguintes termos por Montañó (2010): “[...] como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades [...]”; consiste, portanto, na

“[...] passagem do fundamento da legitimação sistêmica das *lógicas democráticas* (particularmente no âmbito estatal) para as *lógicas da sociedade civil e do mercado*” (MONTAÑO, 2010, p. 188, grifos do autor). Desta maneira, complementa o autor, a desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas e a reestruturação produtiva “[...] vão da mão da reforma do Estado, particularmente na sua desresponsabilização da intervenção social na resposta às sequelas da *questão social*” (p. 188, grifos do autor).

Processa-se, assim, na perspectiva de Montañó (2010), uma substantiva alteração na responsabilidade social e nos fundamentos históricos pela resposta predominante à questão social. Como afirmado, ela passa do âmbito estatal para o âmbito das lógicas da sociedade civil e do mercado. Em um sentido preciso, se, antes, “[...] no contexto do Estado de Bem-Estar Social esta é de responsabilidade do conjunto da sociedade por via do Estado, *agora é fundamentalmente o próprio trabalhador quem tem o encargo de responder às suas necessidades*” (MONTAÑO, 2010, p.191, grifos do autor).

É preciso ter clareza, alerta Montañó (2010), de que “[...] a recorrente afirmação de que existiria hoje uma ‘nova questão social’ tem, no fundo, o claro, porém implícito, objetivo de justificar um novo trato à ‘questão social’” (p. 187); assim, se há “[...] uma *nova* ‘questão social’, seria justo pensar na necessidade de uma *nova* forma de intervenção nela, supostamente mais adequada às questões atuais [...]” (p. 187, grifo do autor). Na verdade, a questão social que, segundo o autor, “[...] – expressa a contradição capital-trabalho, as lutas de classes, a desigual participação na distribuição de riqueza social – continua inalterada [...]”; o que, na verdade, “[...] se verifica é o surgimento e alteração, na contemporaneidade, das refrações e expressões daquela. O que há são *novas manifestações da velha ‘questão social’*” (p. 187, grifos do autor).

As determinações históricas dos estágios atuais de reprodução sociometabólica do capital exercem uma alteração no fenômeno da questão social portanto. Tal alteração, por sua vez, pode ser evidenciada sobre dois aspectos principais. Em primeiro lugar, conforme exposto por Montañó (2010), estão em vigência novas formas, novos fundamentos e responsabilidades de resposta e “controle” à questão social. Nesse sentido, se, antes, o “controle” à

questão social era predominantemente tarefa do Estado, nos dias em curso, esse fenômeno atribui à própria sociedade civil a responsabilidade sobre esse “controle”. Em segundo lugar, as determinações históricas do movimento sociometabólico de crise estrutural do capital afetaram, em particular, o fenômeno da pobreza mundial. É dentro deste espírito que Netto e Braz (2011, p. 230) afirmam: “[...] uma das características mais marcantes do capitalismo contemporâneo é a *exponenciação da ‘questão social’*” (grifo dos autores). Assim, não obstante esse fenômeno ser imanente ao capital, o aumento da pobreza mundial representa uma das propriedades essenciais do capitalismo do final do século XX e início do século XXI.

Abordada a primeira consideração deste subitem, passar-se-á à explicitação dos atributos teórico-ideológicos predominantes do novo trato à questão social para estabelecer suas interconexões com as políticas públicas de educação em direitos humanos.

Esta explicitação pode ser iniciada por uma questão: Por que este predicado histórico do novo trato à questão social da ofensiva neoliberal está, na verdade, no âmago da função social teórico-ideológica das políticas públicas de educação em direitos humanos dos anos 2000? Esta questão remete, por sua vez, a um ponto central: o significado ideológico da aclamada parceria entre o Estado e a sociedade civil.

Quanto a isto, é necessário ter clareza, conforme é argumentado por Montañó (2010), de que “[...] o objetivo da parceria é claramente ideológico [...]”; isto é, “[...] visa mostrar não um desmonte da responsabilidade estatal nas respostas às sequelas da ‘questão social’, a eliminação do sistema de solidariedade social, o esvaziamento do direito a serviços sociais de qualidade universais [...]”, mas sim, “[...] no seu lugar, quer fazer parecer como um processo apenas de transferência desta função e atividades, de uma esfera supostamente ineficiente, burocrática, não especializada (o Estado) [...]”, à outra “[...] supostamente mais democrática e participativa e mais eficiente (o ‘terceiro setor’) a sociedade civil” (p. 199).

Eis onde se encontra, por um determinado aspecto<sup>38</sup>, o verdadeiro sentido histórico da necessidade de re-instrumentalização de valores da sociedade civil no que toca à defendida parceria entre o Estado e a sociedade civil por parte da ideologia dominante. Se, por um lado, tem-se a exponenciação da questão social, desencadeada pelas condições atuais de reprodução sociometabólica do capital; por outro lado, isto exige mecanismos ideológicos que de certa forma medeiam para regular as próprias contradições sociais originadas da estrutura social em crescente antagonismo. Ou seja, as contradições sociais, cada vez maiores, necessitam de um crescente poder da racionalidade da ideologia civil-burguesa para justificar todo potencial explosivo à disposição do embate entre as classes.

É precisamente esta a função social das ideologias conservadoras. Elas devem fornecer não exclusivamente uma justificação racional plausível para os conflitos sociais, mas projetar, pela teleologia secundária, a continuidade da ordem social estabelecida. Portanto, seus atributos históricos peculiares sinalizam que ela – a ideologia dominante – tende a produzir uma argumentação que, ao mesmo tempo, atenua os conflitos existentes e eterniza os parâmetros socioeconômicos do mundo social estabelecido. É exatamente o que ocorre na função social das políticas públicas de educação em direitos humanos quando se defende a parceria entre o Estado e a sociedade civil.

A funcionalidade do projeto Terceiro Setor para com o projeto de classe político-ideológico neoliberal, na perspectiva de Montañó (2010), situa-se substancialmente neste particular – a parceria entre Estado e sociedade civil. Sendo assim, afirma o autor que “[...] o capitalismo monopolista, orientado pelos princípios neoliberais [...]”, desenvolve e difunde “[...] uma nova estratégia geral de enfrentamento da atual crise, de acumulação capitalista, de reprodução das relações sociais e de legitimação sistêmica [...]”, sendo que isto “[...] exige re-instrumentalizar sujeitos, instituições, práticas, valores” (MONTAÑO, 2010, p. 232).

---

<sup>38</sup> Por um determinado aspecto, porque, na verdade, a re-instrumentalização de valores sociais no que abrange especificamente a parceria entre Estado e sociedade civil, por parte da ideologia conservadora, também está presente na nova pedagogia da hegemonia pautada nos princípios teórico-ideológicos da Terceira Via. Adiante se adentra nesta questão.

Como consequência, “[...] por um lado, temos que o constante aumento do desemprego estrutural, a precarização das condições de trabalho e o esvaziamento de sistemas de proteção legal do trabalhador [...]”, proporcionados quanto “[...] exigência da reestruturação produtiva, precisam ser escamoteados, ocultados, relativizados, para torná-los aceitáveis pela população” (MONTAÑO, 2010, p. 232). Por outro, enfatiza o autor, “[...] a retirada da responsabilidade estatal na resposta às sequelas da questão social, a significativa perda de direitos cidadãos [...]”, necessita utilizar mecanismos ideológicos regulatórios “[...] que impeçam a clara identificação das causas das mazelas das populações” (MONTAÑO, 2010, p. 232).

O autor prossegue esclarecendo que a estratégia neoliberal tende “[...] a instrumentalizar um conjunto de valores, práticas, sujeitos e instâncias: o chamado “terceiro setor”, os valores altruístas de solidariedade individual e do voluntarismo [...]”. Portanto, a perspectiva ideológica do capital, “[...] luta por *instrumentalizar a sociedade civil* – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável [...]” e o “[...] debate sobre o “terceiro setor”, como ideologia, transforma a sociedade civil em *meio* para o projeto neoliberal desenvolver sua estratégia de reestruturação social” (MONTAÑO, 2010, p. 233, grifos do autor).

Com base nesses esclarecimentos, podem-se realizar algumas sínteses que estabelecem as interconexões e os pontos de contato deste projeto com a função social predominante das políticas públicas aqui analisadas. Uma das conclusões centrais deste estudo, portanto, é: o conteúdo teórico-ideológico da funcionalidade do projeto Terceiro Setor, em prol do projeto de classe neoliberal, proporciona influência decisiva na função social, nos fundamentos e propósitos das políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000. Esta afirmação se sustenta, tendo em vista que, nas características predominantes delas – como se viu nas seções anteriores, sobretudo nas políticas públicas dos anos 2000 – podem ser identificadas em praticamente todos os seus aspectos a argumentação da parceria entre Estado e sociedade civil, bem como o apelo à solidariedade individual, voluntária e participativa dos indivíduos para o “controle” da questão social. Esta racionalidade ideológica, ademais, centra ênfase na justificativa disto ser algo suficiente e plausível para

o progresso social. Deste modo, a postura afirmativa da base estrutural capitalista – na qual é, na verdade, o momento predominante da causa em si da questão social – dá a estas políticas o caráter ideológico da classe burguesa. Por isso que, em seus limites racionais, a lógica de suas argumentações sustenta-se numa racionalização ideológica que, apesar de fazer advertências aos níveis que a pobreza atinge nos dias em curso, baseia-se nos próprios limites do capital.

Sob o aspecto da perspectiva ideológica, a nova proposta hegemônica da educação, também identificada na função social das políticas públicas de educação em direitos humanos dos anos 2000, é tão influente em sua função social de regulação social para os parâmetros estruturais vigentes quanto à funcionalidade do projeto Terceiro Setor. Isto porque a substância ideológica de ambas as abordagens é basicamente a mesma.

#### 4.3.2 O neoliberalismo da Terceira Via

Na função social atribuída às políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000, pode-se identificar a influência da nova pedagogia da hegemonia<sup>39</sup>. Em outras palavras, na função social dessas políticas, encontra-se expressa uma alternativa hegemônica educacional pautada na reestruturação social do capital. O denominador comum ou o núcleo estratégico desta nova pedagogia, por sua vez, baseia-se numa adaptação dos princípios teórico-ideológicos da doutrina neoliberal ortodoxa em decorrência das circunstâncias históricas dos últimos anos do século XX e do início do XXI. Exatamente por ser produto da práxis social e histórica da sociedade capitalista, ela mesma traz em si um caráter de continuidade da própria racionalização ideológica civil-burguesa. Em virtude disto, é necessário,

---

<sup>39</sup> A nova pedagogia da hegemonia pode ser esclarecida nos termos de Leher (2010). O autor afirma que as características em comum desta pedagogia “[...] convergem para o fim da luta de classes e para a tese de que as energias utópicas devem ser direcionadas para a sociedade civil, compreendida, majoritariamente, como parte de um esquema de três vértices: Estado, sociedade civil e mercado [...]. A sociedade civil é concebida como o lócus do diálogo, das iniciativas criadoras, do comunitarismo e da busca de uma vida melhor, autônoma em relação ao Estado e ao mercado. Contudo, a participação dos chamados excluídos na sociedade civil não é espontânea, dependendo das iniciativas dos aparelhos privados de hegemonia, por meio de uma pedagogia específica que vem sendo forjada pelo capital: a pedagogia da hegemonia” (p. 16-17).

porém, antes mesmo de explorar a margem de influência da nova pedagogia da hegemonia na função social das políticas aqui analisadas, abordar os fenômenos mencionados, colocando em primeiro plano as novas formas de desafio ideológico do neoliberalismo, sobretudo seus princípios e estratégias de regulação social, determinados pela época atual.

Com o propósito de enfrentar desafios postos pela própria crise estrutural do capital, o revisionismo da doutrina neoliberal ortodoxa se desenvolveu nos últimos anos do século XX. Tal medida ocorreu, de acordo com Martins (2009, p. 59), porque “[...] o projeto ortodoxo neoliberal [...] não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários à consolidação de uma base de apoio político dentro e fora da classe dominante”. Os motivos, para tanto, foram dois, segundo o autor. O primeiro diz respeito “[...] ao fenômeno da ocidentalização das sociedades modernas e de seu traço mais forte: a ampla organização da sociedade civil e o equilíbrio entre essa instância e o aparelho estatal” (MARTINS, 2009, p. 60). Ante esta constatação, ele acrescenta que “[...] as forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade [...]” não como “[...] um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano ortodoxo”. Assim, “[...] cada vez mais foi se tornando evidente a necessidade de recomposição da base social para assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas” (MARTINS, 2009, p. 60). E o segundo motivo, conforme o mesmo autor, “[...] relaciona-se à problemática das políticas sociais [...]”, já que “[...] sua simples eliminação, como defendia Friedrich Hayek, ou a precarização e a focalização como praticado pelos governos neoliberais [...]” não foram “[...] o melhor caminho para aquelas sociedades que experimentaram níveis consideráveis de proteção social e guardavam, ainda que em estado latente, um grande potencial de mobilização popular” (MARTINS, 2009, p. 60).

Em termos diferentes, e também enfatizando os limites históricos da ideologia ortodoxa neoliberal, Martins (2009, p. 47) é conclusivo ao explicar que “[...] entre as definições teóricas de um projeto de sociedade e a sua implementação concreta, existem diferentes mediações, [...]” nas quais “[...]”

podem se transformar em pequenos ou grandes obstáculos à sua realização”. Neste caso, ou seja, “[...] no caso do projeto neoliberal, isso não foi diferente [...]”, uma vez que “[...] as diretrizes e táticas do projeto neoliberal tiveram que ser adaptadas às peculiaridades e aos limites do capitalismo monopolista e às realidades históricas de cada formação social [...]”, o que nem sempre “[...] permitiu o rigor da ortodoxia para se preservar os objetivos finais” (MARTINS, 2009, p. 47).

Com base nesses esclarecimentos, é possível afirmar que, na medida em que os conflitos sociais fundamentais entre as classes sociais foram se potencializando com a crise estrutural, desenvolveu-se a necessidade correspondente de certos reajustes na racionalização ideológica neoliberal para reconstruir a continuidade das relações socioeconômicas e político-culturais no capitalismo. Com isso, os pontos estratégicos entre as ressignificações de forças sócio-históricas se deram “[...] nas definições em torno de um modelo ‘alternativo’ de Estado e de desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia de mercado com a justiça social” (MARTINS, 2009, p. 61).

Compreensivelmente, o movimento revisionista em questão determinou o reajuste teórico-ideológico dos organismos internacionais, uma vez que “[...] as atuações dos organismos internacionais foram redefinidas para se tornarem instrumento de revisão do projeto neoliberal” (MARTINS, 2009, p. 61). Isto significou, na perspectiva de Martins (2009, p. 61), que, com o estabelecimento “[...] de novas metas e procedimentos, o Banco Mundial passou a divulgar os princípios que viriam mais tarde a ser sistematizados no programa neoliberal da Terceira Via”. Deste modo, “[...] temas como ‘participação’ e ‘diálogo’, que até então não se constituíam como preocupações da agenda política dos organismos internacionais, passaram a figurar como referência para suas ações diretas” (MARTINS, 2009, p. 61). Ademais, “[...] o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência [...]” o princípio “[...] das ‘parcerias’ entre aparelho do Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONGs” (MARTINS, 2009, p. 61).

Os princípios estratégicos e reguladores desse novo quadro social e político tiveram como resultado “[...] a concretização de um programa que renovou a concepção de sociedade do neoliberalismo para o século XXI” (MARTINS, 2009, p. 62). Porquanto, “[...] embora as características históricas e culturais e as correlações de força mais recentes em cada país tenham criado condições políticas diferenciadas para a implementação do programa da Terceira Via [...]”, um objetivo manteve-se comum, qual seja: “[...] buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de ‘livre mercado’, conforme acepção neoliberal do termo [...]”, mas com “[...] a instauração da ‘justiça social’ de novo tipo alinhada com algumas das aspirações mais gerais da social-democracia clássica” (MARTINS, 2009, p. 64).

É possível afirmar que foram as contradições postas na própria sociedade capitalista que provocaram uma racionalização ideológica reguladora que difundiu a própria possibilidade de compatibilizar o livre mercado com a justiça social. Portanto, foi uma necessidade própria do capital em crise, de remediar os efeitos da luta social fundamental a seu favor, quem forneceu os parâmetros racionais para esta reestruturação teórico-ideológica do neoliberalismo. A este respeito, é muito importante reiterar que o principal tema corrente na racionalização ideológica das políticas públicas de educação em direitos humanos situa-se, precisamente, no princípio de consolidar a justiça social sem erradicar a vigência continuada das determinações socioeconômicas do “livre mercado”. Isto porque, para esta racionalização ideológica, bastaria o envolvimento ativo da sociedade civil com mediação decisiva da educação em direitos humanos nos grupos comunitários. Questão esta que se evidencia nos seguintes argumentos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações de direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. [...]. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos. Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte

necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (BRASIL, 2012a, p. 2).

Vê-se que os argumentos dessas políticas educacionais repousam numa exagerada potência da sociedade civil e de suas comunidades para resolver problemas da exclusão social que, na verdade, fogem de seu controle. Seria unilateral, no entanto, desconsiderar o papel estratégico que é atribuído à educação para este mesmo propósito, a justiça social. Isto implica, por sua vez, adentrar no cerne da influência que o movimento revisionista do neoliberalismo da Terceira Via proporciona na função social das políticas aqui analisadas. Isto, no entanto, requer uma mediação que está fundamentada na nova pedagogia da hegemonia do neoliberalismo.

#### 4.3.3 A nova pedagogia da hegemonia e sua influência nas políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000

A substância teórico-ideológica principal do revisionismo do neoliberalismo que permanece na nova pedagogia da hegemonia, por um determinado aspecto, está associada aos conceitos centrais da teoria do capital humano<sup>40</sup>. Deste modo, pode-se entender que, embora mudando, a essência deste revisionismo guarda como identidade a racionalização ideológica dos conceitos basilares da teoria do capital humano. Pode-se citar, dentre outros, alguns dos argumentos centrais do principal intelectual orgânico da política da Terceira Via, Anthony Giddens. Em seus termos, “[...] a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação [...]”. Esta “[...] é o principal investimento público que pode estimular a eficiência e a coesão social” (GIDDENS, 2001, p. 78). Sendo assim, para este autor, “[...]

---

<sup>40</sup> Esta teoria-política pode ser esclarecida, de maneira geral, conforme as seguintes palavras de Theodore William Schultz (1902-1998) expostas na obra *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa*: “Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que tem-se desenvolvido nas sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido que o capital convencional (não humano), e que seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 31).

a educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida [...]", porque a aprendizagem "[...] é essencial para o trabalho na economia do conhecimento" (GIDDENS, 2001, p. 78-79).

Segundo sua proposição, "[...] educação e treinamento tornaram-se o novo mantra para os políticos social-democratas [...]"; desenvolvendo-se, por decorrência, "[...] a necessidade de melhores qualificações educacionais e de treinamento em habilidades [...]", sobretudo, "[...] no que diz respeito aos grupos mais pobres" (GIDDENS, 2001, p. 119). O investimento em educação, na perspectiva deste autor, destarte, "[...] é um imperativo do governo hoje, como uma base essencial da 'redistribuição de possibilidades'" (GIDDENS, 2001, p. 119).

É extremamente pertinente destacar aqui que a reconstituição da ideologia neoliberal, após seu revisionismo, alicerçou-se em uma argumentação com destaque para os empreendimentos que a educação pode vir a alcançar a justiça social e, portanto, a coesão social. Para tanto, o financiamento em educação precisou ser identificado como capital humano. Nesse sentido, afirma Martins (2009, p. 83) que a educação "[...] envolveria investimentos efetivos [...] de modo a convertê-la em força propulsora do progresso social e do país". Não é demasiado sublinhar, portanto, que, "[...] nos marcos do neoliberalismo, [...] o eixo articulador [...] se refere à apreensão de como a educação escolar [...] vai se configurando como um núcleo estratégico para difusão desta nova sociabilidade burguesa" (LIMA, 2008, p. 14).

No movimento de revisionismo do neoliberalismo, "[...] fica evidente que o programa da Terceira Via deseja construir uma nova sociabilidade em que predominariam organizações sociais [...]", que atuariam "[...] nos níveis mais elementares da consciência política coletiva, com a missão de educar as massas para uma nova dinâmica social [...]". Nesse processo, "[...] o Estado, de 'protetor', seria o indutor do 'progresso' e cada um, de receptor dos bens sociais e culturais, tornar-se-ia o empreendedor de seu próprio sucesso" (MARTINS, 2009, p. 84).

No entanto, o propósito deste subitem não é apenas revelar o eixo articulador desse revisionismo do neoliberalismo – pelo qual a educação

adquire papel estratégico de coesão social por sua aproximação à teoria do capital humano –, mas, particularmente, tratar da articulação histórica entre a respectiva influência da nova pedagogia da hegemonia no cumprimento da função social das políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000, já que tal articulação revela uma unidade. Esta unidade, por sua vez, é possível por conta de uma substancial característica que interliga todos esses complexos sociais: o exercício de dominação de classe é viabilizado por meio de processos educativos “positivos”.

Conforme a perspectiva de Martins e Neves (2010, p. 24), a nova pedagogia da hegemonia expressa, como principal característica, “[...] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos”. Para sua efetivação, ela reúne “[...] em um mesmo ideário elementos teóricos antagônicos – liberdade de mercado com justiça social” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 35).

É importante acentuar essas questões para que se tenha uma avaliação realista das forças influentes e alinhadas desse movimento revisionista do neoliberalismo e da nova pedagogia da hegemonia, tendo em vista que eles estão em mediação com as argumentações das políticas públicas de educação em direitos humanos e, portanto, são partes constituintes de sua função social reguladora do metabolismo social. Como este atributo central da Terceira Via e da nova pedagogia da hegemonia desempenham sua margem de influência na função social destas políticas educacionais, é imprescindível notar a ênfase que é dada ao conhecimento como promotor do desenvolvimento socioeconômico em conciliação com a justiça social, a democracia, a cidadania e a paz. A citação a seguir é esclarecedora:

[...] a produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2007a, p. 38).

O discurso dominante sobre a educação propala a educação e a educação em direitos humanos como algo positivo, porque seu objetivo final

seria alcançar a justiça social pelo combate à desigualdade social<sup>41</sup>. Evidentemente, pode-se identificar claramente aqui uma atribuição à educação que não pode ser transformada em realidade, visto que “[...] liberdade de mercado com justiça social [...] na prática social não se realizam” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 35). No entanto, para entender a margem de influência do revisionismo do neoliberalismo e da nova pedagogia da hegemonia nas políticas investigadas nesta dissertação, deve-se observar sua complementariedade objetiva com a regulação do sociometabolismo do capital.

A segunda influência fundamental da racionalização ideológica civil-burguesa está ligada à função social das políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000, portanto, ao poder intrínseco de a educação combater os problemas sociais que os conflitos entre as classes causam na vida cotidiana. Neste caso, por ter como predicados centrais o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a justiça social, à educação em direitos humanos é atribuído um poder central de solucionar as contradições sociais sem superar os antagonismos materiais que fundam tais conflitos. Em complementariedade à funcionalidade do projeto Terceiro Setor, é preciso ser lembrado que, na função social dessas políticas educacionais, a nova pedagogia da hegemonia, ao se posicionar em obséquio dos ajustes internos da sociedade capitalista, adotou a mesma perspectiva de classe daquele projeto. Portanto, e com base no que se abordou até o momento, pode-se afirmar: a área ideologicamente mais atuante na função social dessas políticas públicas constitui o ponto de vista do capital.

Outro aspecto importante desta questão envolve, em específico, os direitos humanos. Como desdobramento lógico e de forma sincrônica a esta função social atribuída à educação em direitos humanos, é preciso observar que o caráter específico da educação também expressa o caráter específico dos direitos humanos nessas políticas. Isto é, em virtude do momento predominante, no conceito específico de educação, por ser pautado nos

---

<sup>41</sup> Para a doutrina neoliberal ortodoxa, de forma diferente do revisionismo, a questão da justiça possui ênfase na liberdade individual, portanto, considera-se a desigualdade social algo puramente normal e positivo. Eis como Friedman (1984, p. 177) argumenta a respeito dela: “A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo”.

critérios particulares da perspectiva de classe civil-burguesa, com efeito, o horizonte social e estratégico dos direitos humanos permaneceu vinculado aos determinantes ideológicos das limitações intrínsecas desta racionalidade.

A análise crítica empreendida nesta pesquisa objetiva explicitar o relacionamento contraditório e historicamente determinado para avaliar as pretensões específicas dos direitos humanos nessas políticas educacionais. Neste sentido, é de primordial importância realizar uma análise daquilo que é excluído na lógica da argumentação dessas políticas, a emancipação humana e o papel que os direitos humanos desempenham na dialética complexa do confronto social.

#### 4.3.4 A similitude ideológica e a articulação histórica entre o projeto Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia

Viu-se nos itens anteriores que, nas políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000, está expressa uma racionalização ideológica pautada nos valores específicos do projeto Terceiro Setor. Este influenciou decisivamente seu empreendimento teórico-ideológico e, portanto, sua função social. Tanto assim que nelas se observam a identificação dos postulados neoliberais do novo trato das manifestações da questão social.

Contudo, a margem de influência do projeto Terceiro Setor nas políticas públicas de educação em direitos humanos não envolve toda a racionalização ideológica neoliberal decorrente da reestruturação social da sociabilidade burguesa em crise. Significa dizer que, com as políticas públicas de educação em direitos humanos, não há apenas a produção cultural-ideológica do projeto acima mencionado. Mais do que isto, há formulações teórico-ideológicas expressas nessas políticas públicas especificamente pautadas numa nova proposta para se educar os indivíduos no sistema de reprodução sociometabólica do capital. Assim, a mediação da racionalidade ideológica burguesa nas políticas públicas de educação em direitos humanos possui dois paralelos em comum da ideologia dominante de regulação social: o projeto Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia, pautada no neoliberalismo da Terceira Via.

Vale ressaltar que há uma questão importante em termos de articulação histórica entre estes dois complexos sociais – a política de Terceira Via e o projeto Terceiro Setor – que intermedeiam com as políticas públicas de educação em direitos humanos. A articulação é basicamente de complementariedade, já que suas posturas são de regulação do controle do sociometabolismo do capital. Ademais, ambos estabelecem seu ponto de contato em um atributo bastante definido nessas políticas públicas: a racionalização ideológica específica sob a perspectiva da classe civil-burguesa.

#### **4.4 Os direitos humanos nas políticas públicas de educação em direitos humanos**

Viu-se que o caráter predominante das influências ideológicas externas da função social das políticas públicas de educação em direitos humanos da década de 2000 é evidenciado por suas interconexões com o projeto Terceiro Setor e com a nova pedagogia da hegemonia. Neste sentido, foi possível “conciliar”, por um lado, o direito humano da propriedade privada e, por outro, os direitos sociais; mais do que isto, por serem expressão lógica destas interfaces, as políticas públicas de educação em direitos humanos sustentam uma postura que acomoda os direitos humanos à conservação das estruturas socioeconômicas e político-culturais do modelo social vigente. E isto, por uma concisa razão: o direito da apropriação privada dos meios sociais de produção constitui o parâmetro delimitador, que condiciona todos os demais direitos humanos e sociais expressos nessas políticas educacionais. Este é o caso do direito à educação.

Entretanto deve-se reconhecer que, sobretudo na práxis social capitalista, não pode haver um domínio de uma classe de maneira absoluta, definida e estática, pois, na medida em que a própria sociabilidade burguesa seja ela mesma internamente cindida pelos antagonismos de classes, “[...] seu movimento resulta do caráter contraditório de todos os aspectos que compõem a totalidade social” (NETTO, 2011, p. 57), que, por sua vez, é enfatizado no caso específico dos direitos humanos. Ou seja, o caráter contraditório da práxis

social e histórica capitalista é expresso, em larga medida, no autêntico exercício dos direitos humanos.

Isto significa que há, na reciprocidade dialética das múltiplas interações sociais que definem a função social dessas políticas públicas, não apenas as questões das tendências hegemônicas civil-burguesas dos direitos humanos, mas, também, as questões de suas contra tendências como sendo relativas à configuração geral das forças e das determinações sociais estabelecidas. Portanto, há um envolvimento ativo das perspectivas ideológicas e, conseqüentemente, da luta de classes na dimensão histórica dos direitos humanos. Em cada caso, uma das perspectivas se afirma como dominante, não obstante o fato de poderem mostrar grandes variações e até mesmo reversões completas de uma fase da práxis histórica para outra, a depender da correlação de forças. Por isso, no final das contas, os direitos humanos podem revelar-se compatíveis com um projeto histórico pautado nos critérios específicos da emancipação humana.

A práxis social e histórica, portanto, determina as características predominantes e estáveis dos direitos humanos e das políticas de Educação em Direitos Humanos, bem como suas contradições dinâmicas da descontinuidade. Apenas sob esta perspectiva se pode encará-los como uma unidade/totalidade inerentemente contraditória e evidenciar seu duplo sentido social.

Após esta configuração histórica dos direitos humanos, é preciso identificar os complexos determinantes sociais e os interesses que estão mediando às perspectivas ideológicas em confronto. Começa-se abordando os determinantes sociais que identificam os direitos humanos com a perspectiva dominante nessa unidade de contrários, para, ulteriormente, abordar seu sentido apostó. Ambas as perspectivas estão, ao mesmo tempo e de forma relativamente autônoma, mediando e sendo mediadas pelas políticas públicas de educação em direitos humanos.

#### 4.4.1 O ponto de vista da ideologia dominante em relação aos direitos humanos: a emancipação política

Para abordar políticas de EDH é preciso investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana *para evitar a “[...] confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana geral”* (MARX, 2010, p. 36). É essencial analisar as potencialidades da emancipação política para o projeto social pela emancipação humana no sentido atribuído por Marx (2010) na obra *Sobre a questão judaica*. Para o autor, a emancipação política tem sua origem na transição do feudalismo para o capitalismo. Na sociedade burguesa a igualdade jurídica é insuficiente para a emancipação humana porque não abole a desigualdade entre os homens na sua existência real e concreta. No entanto, enfatiza o mesmo autor,

A *emancipação política* de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

De acordo com estes fundamentos, é preciso ressaltar um “paradoxo” que Mészáros (1993) e Trindade (2011b) apontam quando tratam da relação entre direitos humanos, a emancipação política e a racionalidade ideológica civil-burguesa. O que interessa diretamente aqui é destacar que:

[...] as teorias burguesas que defendem de maneira abstrata os “direitos do homem” são intrinsecamente suspeitas, porque também defendem os direitos de inalienabilidade e posse exclusiva e, dessa maneira, contraditam necessariamente e invalidam efetivamente os mesmos “direitos do homem” que pretendem estabelecer (MÉSZÁROS, 1993, p. 205).

Este paradoxo, na concepção de Trindade (2011b, p. 315), ocorre porque “[...] a apropriação privada dos meios sociais de produção e a sua correspondente forma jurídica, o direito de propriedade sobre tais meios, configura o núcleo ‘duro’ dos direitos humanos [...]”. Núcleo “duro” porque “[...] materializa, em si, o pressuposto irrenunciável para o prosseguimento da

existência social da burguesia” (TRINDADE, 2011b, p. 315). Por isso, esclarece o mesmo autor, “[...] acima de todos os outros, esse é o direito soberano de todos os direitos: ele delimita e condiciona todos os demais direitos humanos” (TRINDADE, 2011b, p. 315). Deste modo, os próprios direitos econômico-sociais dos trabalhadores “[...] afloraram condicionados pelo fato bruto da pré-existência do direito da divisão social em classes – ou seja, sob o fato da pré-existência do direito de propriedade privada” (TRINDADE, 2011b. p. 315). Significa afirmar que “[...] os direitos econômico-sociais só podem se ‘desenvolver’ e se ‘aprofundar’ até o ponto em que o direito de propriedade os vem alertar com este aviso: a partir daqui, é proibido ir além!” (TRINDADE, 2011b. p. 315).

Como se pode deduzir, a perspectiva teórico-ideológica dominante, no que estima particularmente aos direitos humanos, possui uma contradição insolúvel e limites intrínsecos. Estes limites são iniludíveis pelo seguinte fato: “[...] para a teoria liberal [...] o direito à propriedade privada (posse exclusiva) constitui a base de todos os direitos humanos” (MÉSZÁROS, 1993, p. 208). Efetivamente, o que se desdobra desses limites é que “[...] a aplicação da pretendida igualdade de direitos à posse culminou em uma contradição radical [...]”, pois, “[...] implicou necessariamente a exclusão de todos os outros da posse efetiva, restrita a um só indivíduo” (MÉSZÁROS, 1993, p. 205).

Ademais, de acordo com Mézszáros (1993, p. 208), “[...] os ‘direitos do homem’, em sua aplicação à posse, significam fatalmente, para a maioria esmagadora de indivíduos, nada mais que a mera posse do direito de possuir os ‘direitos do homem’”. Assim, sabe-se – “[...] e não simplesmente como questão de coerência teórica, mas, sobretudo, como fato histórico amargamente desumanizado, que vem piorando cada vez mais no nosso mundo dividido entre aqueles que ‘têm’ e aqueles que ‘não têm’ [...]” – que “[...] a propriedade privada como base suprema dos direitos humanos os despoja de qualquer conteúdo significativo e os transforma, seja em nome do ‘consenso tácito’ ou de suas recentes versões mais sofisticadas [...]”, em uma “[...] justificativa clamorosa da realidade cruel do poder, da hierarquia e do privilégio” (MÉSZÁROS, 1993, p. 208).

Portanto, é evidente que, sob o ponto de vista ideológico civil-burguês, a supremacia de igualdade de todos em relação aos direitos humanos é uma questão definida pelos seus limites de classe. O conceito de igualdade de todos aos direitos humanos, portanto, tem função de legitimar e perpetuar o sistema sociometabólico estabelecido. O único modo possível da estrutura ontológica dos direitos humanos, na perspectiva em questão, emana, desta maneira, de sua determinação de classe e de seus interesses próprios nas acomodações sociais que garantem e ampliam o poder do capital em toda parte. É primordial ter presente que a função destes acomodamentos é legitimar a própria exploração de mais-valia mediante a posse privada dos meios sociais de produção; e isto, por sua vez, requer uma racionalização ideológica.

Assevera Mézáros (1993, p. 16) que, “[...] do ponto de vista da ideologia dominante, o conflito hegemônico vigente nunca pode ser interpretado como um conflito entre potencialmente iguais [...]”, porque, “[...] ipsos facto, suscitaria a questão da legitimidade e conferiria racionalidade histórica a seu adversário”. É, portanto, “[...] uma questão de determinação estrutural insuperável que a ideologia dominante – em face de suas aspirações legitimadoras apriorísticas – não funcione [...] de forma alguma sem apresentar seu auto-interesse, independentemente de ele ser particular, como sendo o ‘interesse geral’ da sociedade” (MÉSZÁROS, 1993, p. 16).

O direito humano de propriedade privada é, portanto, o direito decisivo que associa a dimensão histórica dos direitos humanos aos critérios particulares da perspectiva de classe burguesa. Em decorrência, é precisamente o direito humano da propriedade privada que, em sua efetividade cotidiana, revela uma verdadeira desigualdade, tendo em vista que não se reconhece nele a verdadeira substância desigual do direito à propriedade. Em outras palavras: alguns indivíduos são proprietários privados dos meios sociais de produção e, por isso, podem extorquir mais-valia, ao passo que a grande maioria não é, e, por isso, para estes, a única propriedade que lhes restam é sua própria força de trabalho.

É aí que se pode também identificar, na própria construção histórica dos direitos humanos, sua paridade com a racionalidade ideológica da perspectiva

civil-burguesa, a qual, por sua vez, está em harmonia com as políticas públicas de educação em direitos humanos, sejam elas no âmbito internacional ou nacional. Conforme os limites intrínsecos desta concepção, quem prevaleceu enquanto dominante sobre os demais aspectos da composição interna dos direitos humanos, nas políticas aqui analisadas, foi sua dimensão afirmativa da pré-existência da divisão social do trabalho, bem como da divisão social entre as classes. A manutenção desta prevalência se deu porque o direito à propriedade privada dos meios sociais de produção permaneceu incontestado.

Não é sem motivos que este direito humano fundamental, malgrado sua existência paralela aos direitos sociais, persiste com tanta força no itinerário das próprias fontes documentais das políticas públicas de educação em direitos humanos. O direito de propriedade privada dos meios sociais de produção é, portanto, o componente estratégico da agenda histórica que implantou e implementou as políticas públicas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos desde aquele horror mundial cometido pelas atrocidades do nazismo levando, em dezembro de 1948, à celebração da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Esta Declaração, malgrado ceder terreno aos direitos sociais, irradiou pelo sistema da ONU o beneplácito da ideologia civil-burguesa expressa em seu artigo XVII: “[...] Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros” (ONU, 2000, p. 8).

Em síntese, é a representação social da perspectiva teórico-ideológica civil-burguesa que constitui a identidade principal da dimensão interna dos direitos humanos nessas políticas educacionais. Deste modo, o autêntico exercício dos direitos humanos envolve uma aplicação em que o direito de propriedade privada simultaneamente proporciona a subordinação de outros direitos humanos à maioria da população.

Entretanto analisar apenas esse ponto de vista significa ser aprisionado pelas determinações ideológicas de apenas uma classe. Assim, não obstante este ponto de vista ser hegemônico nas políticas educacionais estudadas, é preciso, em virtude de sua própria função social, analisar o papel estratégico que os direitos humanos objetivamente guardam em potência na orientação estratégica das forças sociais que influenciam positivamente para a emancipação humana.

#### 4.4.2 Os direitos humanos e sua relação com a emancipação humana

Para se compreender o significado das interconexões dos direitos humanos com a emancipação humana<sup>42</sup>, tem-se que, primeiramente, reconhecer as limitações e contradições intrínsecas da esfera de operação dos direitos humanos com a emancipação jurídica e política. A questão central – limitações e contradições intrínsecas dos direitos humanos com a emancipação jurídica e política – é esclarecida por Trindade (2011b). O autor afirma que “[...] Marx não sustentou uma postura meramente abstrato-estática (metafísica) ‘contra’ os direitos humanos desfraldados pela burguesia” (p. 297). Na verdade, foi muito mais que isso. Ele – Marx – “[...] desvelou seu caráter de classe, sua *redução* ao homem burguês, sua *adequação* à conservação dos interesses dessa nova classe dominante [...]” e, portanto, “[...] sua *insuficiência* e sua *impropriedade* para abrir a passagem à emancipação humana integral e universal” (TRINDADE, 2011b, p. 297, grifos do autor). Com esta compreensão, assevera o autor que “[...] a ultrapassagem histórica do direito (logo, dos direitos humanos) e do Estado, mais do que negação simples, aponta para a superação dialética, tanto da sociedade civil, porque fundada no interesse privado e na desigualdade real [...], quanto “[...] do Estado, seu correlato político público entronizador de uma igualdade meramente imaginária” (p. 297).

Assim, não pode haver avanço social e político dos direitos humanos sem sua interação dinâmica e objetiva com o desenvolvimento histórico e, por isso mesmo, com sua respectiva esfera de ação no âmbito da emancipação jurídico-política. Este impedimento ocorre porque “[...] a condição elementar para o bom funcionamento do metabolismo social [...], em uma “[...] sociedade em que a estrutura econômica não esteja livre de contradições, é o papel ativo da superestrutura legal e política, tornando possível por sua autonomia relativa

---

<sup>42</sup> Compartilha-se neste estudo da perspectiva de Marx (2010) quando se trata da emancipação humana. Segundo este autor, “[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real estiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política” (2010, p. 54).

da base material [...]” –, a qual, por sua vez, “[...] implica necessariamente a autonomia relativa das ideias e formas de consciência social em relação à própria superestrutura legal e política” (MÉSZÁROS, 1993, p. 213). É nesse quadro complexo de interações dialéticas, portanto, “[...] que a ideia de direitos humanos se torna compreensível e verdadeiramente significativa, pois, quaisquer que sejam as determinações materiais de uma sociedade de classe [...]”, suas contradições “[...] são toleráveis apenas até o ponto onde começam a ameaçar o próprio metabolismo social fundamental” (MÉSZÁROS, 1993, p. 213).

Neste sentido, a legitimação de uma alternativa histórica para além da relação social capitalista – pautada nos critérios específicos da emancipação humana – não pode ignorar a questão dos direitos humanos, uma vez que os novos e interruptos acontecimentos do desenvolvimento histórico afetam a autonomia relativa da superestrutura legal e política de modo singular e recíproco e, desta maneira, afetam o exercício autêntico dos direitos humanos. Este, quiçá, pode se orientar pela possibilidade de servir à emancipação humana exatamente no ponto em que seu legítimo exercício político-jurídico começa a ameaçar o próprio metabolismo social do capital. Neste ponto, faz, então, muito sentido “[...] reforçar o autêntico exercício dos direitos humanos [...]”, porque, “[...] a aplicação de um padrão igual para a totalidade dos indivíduos [...]” requer “[...] simultaneamente a negação de um outro direito – uma vez que o funcionamento destrutivo do interesse parcial tem de ser restringido” (MÉSZÁROS, 1993, p. 214).

Conseqüentemente, isto significa que, “[...] sob as condições da sociedade capitalista, o apelo aos direitos humanos envolve a rejeição dos interesses particulares dominantes e a defesa da liberdade pessoal e da auto-realização individual [...]”, em obstinação “[...] às forças de desumanização e de reificação ou de dominação material crescentemente mais destrutiva” (MÉSZÁROS, 1993, p. 216-217).

Sob esta perspectiva, longe de uma negação metafísica (porque isolada da realidade social) dos direitos humanos, é preciso reconhecer que, não obstante o direito da posse privada, “[...] a maior parte da agenda prática contemporânea dos direitos humanos [...] harmoniza-se com a plataforma

política marxista própria aos tempos atuais [...]”, já que esta plataforma significa, nos tempos atuais, “[...] resistência ao retrocesso social e de retomada lenta da acumulação de forças” (TRINDADE, 2011b, p. 302). Indubitavelmente, este é o caso do direito social à educação escolar, uma vez que, tanto na agenda internacional quanto na agenda nacional, este foi conquistado socialmente pela resistência dos grupos organizados da sociedade civil.

Portanto, para além de qualquer negação simplista da emancipação jurídico-política, deve ser levado em conta que “[...] os diversos componentes dessas conquistas ou reivindicações civilizatórias mantêm uma relação desuniforme com o movimento do capital” (TRINDADE, 2011b, p. 302). É certo, então, conforme o mesmo autor, que, “[...] no plano prático, a ampliação e a diversificação dos direitos humanos impõem a constatação de que essa marcha das *conquistas* sociais [...]”, malgrado não romper com o modo capitalista de produção, “[...] postula avanços civilizatórios às classes trabalhadoras e a outros setores oprimidos” (TRINDADE, 2011, p. 301, grifos do autor). Ao marxismo, explica o autor, “[...] enquanto concepção de mundo *sob a perspectiva dos interesses dos explorados e oprimidos* [...]”, cumpre “[...] emular essas conquistas, mesmo parciais e insuficientes, e integrar a sua defesa em uma plataforma política de resistência, a plataforma própria a este interregno histórico de defensiva [...]”, até que a “[...] ultrapassagem revolucionária do capitalismo volte a ser concretamente colocada na ordem do dia pelas lutas e reabra [...]”. Esta é uma possibilidade de “[...] as portas para a humanidade retomar sua caminhada em direção a uma sociabilidade integralmente emancipadora de todos os indivíduos” (TRINDADE, 2011b, p. 301, grifos do autor).

A este respeito, é preciso salientar que “[...] a realização dos direitos humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos os socialistas” (MÉSZÁROS, 1993, p. 217) e para todas as conquistas sociais tendencialmente emancipatórias, malgrado serem absorvidas pelo sociometabolismo do capital, por representarem forças de resistência contra as tendências de exploração e opressão imanentes ao mecanismo próprio de acumulação ampliada do valor do sociometabolismo do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio da análise dos conteúdos das fontes documentais desenvolvida nesta dissertação, foi possível aprender que, no processo de elaboração e implantação das políticas públicas internacionais e nacionais de educação em direitos humanos, existem mediações de uma série de forças e perspectivas sociais que evidenciam inter-relação com o processo de constituição de agenda estruturalmente articulada para a educação. Isto quer dizer que, no processo histórico de elaboração dessas políticas públicas, atuou e atua um complexo de forças e instâncias sociais que aglutinam variadas perspectivas ideológicas de forma bastante desigual. Este complexo de forças sociais possibilita algumas das mediações político-ideológicas necessárias à regulação social da crise sociometabólica do capital.

Explicitou-se que, nos documentos de políticas analisados, as concepções estratégicas e hegemônicas das mediações regulatórias foram concebidas e difundidas por meio de concepções oriundas, predominantemente, de agências internacionais do sistema ONU. As suas orientações e normativas subsidiam a difusão político-ideológica de duas grandes influências ideológicas externas: o projeto Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia, a qual se ancora no neoliberalismo da Terceira Via, presentes nas políticas públicas de educação em direitos humanos dos anos 2000 tanto em âmbito internacional quanto nacional.

Estas expressam e disseminam uma perspectiva teórico-ideológica na qual se propala que o caminho e as medidas para enfrentarem as expressões da questão social requerem, por um lado, o envolvimento ativo da sociedade civil com o Estado e, por outro, a política de educação em direitos humanos como forma de conciliar as bases socioeconômicas do capital com a paz, o desenvolvimento humano e a justiça social. Portanto, e de modo complementar, a resposta possível para a crise estrutural do capital e para a concomitante exponenciação da questão social que a acompanha é uma interconexão teórico-ideológica mutuamente reforçada e inerentemente sustentadora das bases sociais da própria sociabilidade burguesa. O elo de

apoio político-ideológico e o reforço recíproco entre o Terceiro Setor e a nova pedagogia da hegemonia possibilitam subsídios adequados para a justificativa ideológica da parceria do Estado com a sociedade civil, bem como a “conciliação” entre mercado e justiça social. Tal parceria explica porque as políticas em foco se alicerçam no discurso da autorresponsabilização do indivíduo para absolver o próprio sistema social do capital de toda a culpa quanto às reais condições de exercício dos direitos humanos para a população em geral.

A função social atribuída à educação em direitos humanos nessas políticas educacionais, portanto, expressa uma questão político-ideológica de fundamental importância. Pela racionalização ideológica pró-sistêmica visa conciliar a base socioeconômica do capital com a retórica da promoção da paz, do desenvolvimento humano, da justiça social. As políticas públicas de EDH ao propalarem o seu papel de enfrentamento das desigualdades sociais, assumem a função ideológica de “solucionar” as contradições sociais sem superar os antagonismos materiais que fundam tais conflitos. Em consonância, operam para legitimar e justificar mecanismos de políticas que alicerçam novos mecanismos de regulação do sociometabolismo do capital.

É possível constatar que, nos documentos analisados, é estabelecido um significado preciso à sua função social pautada na ideologia neoliberal. Em decorrência, sua função social essencial é centrada no discurso ideológico da educação em direitos humanos ser protagonista e promotora do desenvolvimento econômico e social de modo a realizar a “conciliação” entre mercado e justiça social.

Sendo assim, as políticas públicas de educação em direitos humanos acabam sendo difundidas como meio estratégico para instrumentalizar a perspectiva teórico-ideológica da política neoliberal. As estratégias de implantação desta política, neste caso, centralizam seus objetivos e sua racionalização ideológica na suposta possibilidade de serem solucionadas as contradições sociais mediante o triunfo atribuído à própria educação em direitos humanos. Em outros termos, ela – a educação em direitos humanos – é concebida de forma a ter um poder intrínseco de ser uma mediação suficiente e plausível para enfrentamento da exponenciação da questão social. Introduz-

se, assim, uma agenda política que expressa, predominantemente, a perspectiva da classe social que só pode vislumbrar a “solução” dos problemas e contradições sociais de acordo com os próprios quadros estruturais do capitalismo, portanto, são “soluções” propaladas que se acomodam nos efeitos e nas consequências de uma causa que permanece oculta (MÉSZÁROS, 2002). Assim, esta perspectiva ideológica definiu o tipo de racionalidade apropriado aos seus interesses de classe. Como resultado, as contradições historicamente específicas e objetivas da ordem social capitalista foram deixadas de lado. Neste sentido e porque os limites da ideologia neoliberal não podem ser compreendidos e desmistificados por ela mesma, foi necessário colocar a análise crítica desta política pública à luz de outra perspectiva, a perspectiva materialista histórica.

Sob a orientação de tal concepção, ao analisar a forma singular das políticas públicas de educação em direitos humanos, foi possível identificar que a aplicação dos defendidos direitos permaneceu vinculada às determinações ideológicas da concepção liberal predominantemente. Isto porque a perspectiva estratégica atribuída aos próprios direitos humanos teve uma postura que mediou para a própria continuidade da sociabilidade capitalista – igualmente como ocorreu com a influência externa do projeto Terceiro Setor e da nova pedagogia da hegemonia. Em outras palavras, a perspectiva ideológica hegemônica, no que concerne aos direitos humanos nas políticas públicas aqui analisadas, intermediou suas conceituações ideológicas com as exigências de regulação do sociometabolismo do capital. Ou seja, a aplicabilidade prática dos direitos humanos, nessas políticas públicas, estabeleceu-se de uma maneira pela qual se afirmou a perspectiva ideológica do direito liberal/burguês. De acordo com isto, o direito humano que serviu de suporte jurídico-político de toda agenda que implantou e implementou as políticas públicas de educação em direitos humanos foi o direito da propriedade privada dos meios sociais de produção. Contudo, como mediador das trocas mercantis, esse direito “igual para todos” não passa do mesmo direito que revela a desigualdade real e legitima a extração de mais-valia, bem como a estruturação das classes sociais. Desse modo, a essência formalmente equalizadora dos direitos

humanos, nas políticas públicas aqui analisadas, mantém e reproduz os valores equivalentes ao capital.

Mas esta forma jurídica, correspondente à apropriação privada dos meios sociais de produção e a simultânea extração de mais-valia, não pode ser aprendida como uma determinação simples. Por isso, foi preciso salientar que o tema da emancipação política e da emancipação humana, no qual estão interconectados os direitos humanos, não pode ser separado, de modo arbitrário, da configuração geral das várias tendências e contra tendências que interagem e medeiam na práxis social e histórica.

A argumentação desenvolvida nesta dissertação, em relação à lógica de argumentação das políticas públicas de educação em direitos humanos dos anos 2000, caracterizou-se por enfatizar que, valendo-se do ponto de vista ideológico liberal, ocorre uma legitimação dos interesses particulares do capital em nome do interesse comum da sociedade. Como explica Mészáros (2012), a generalização aparente provém da necessidade de a ideologia dominante apresentar um interesse que, em particular, é vinculado à sua perspectiva de classe. Aqui se revela a importância da constituição de uma AGE (DALE, 2004) conforme foi evidenciado nas seções desta dissertação.

Questionando a tendência ideológica expressa nessas políticas públicas, a investigação realizada ofereceu subsídios para o esclarecimento de que, na relação social capitalista, para além de qualquer negação simplista dos direitos humanos e da igualdade de direitos conquistada pela emancipação jurídica e política, são imprescindíveis lutas coletivas pela ampliação ou garantia dos direitos humanos – materializados nas políticas sociais – como maneira de resistir à ofensiva histórica neoliberal. Isto porque, defende-se que é necessário lutar contra o solapamento dos direitos sociais conquistados pela luta social e histórica de grupos contrapostos à própria lógica do capital. Neste sentido, não há, portanto, uma oposição apriorística entre a luta pela emancipação humana – para além do capital – e a defesa dos direitos humanos. Pelo contrário, sob as condições da sociedade capitalista, a defesa dos direitos humanos envolve a rejeição dos interesses particulares dominantes, o que significa que a questão dos direitos humanos é de grande relevância para lutas sociais de caráter tendencialmente emancipatório e que podem agregar forças com o

projeto histórico pautado nos critérios específicos da luta pela emancipação humana (MÉZÁROS, 1993). Assim, a questão em relação aos direitos humanos, no sentido mais amplo do termo, é manifestada em diferentes formas ideológicas de consciência social. Em outras palavras, as diferentes perspectivas ideológicas de consciência social têm, em graus variados e mediadas pela dialética complexa do confronto social, implicações práticas de longo alcance aos direitos humanos em sua postura de afirmação ou negação da ordem social estabelecida.

Nas políticas aqui analisadas, foi possível evidenciar que estas são expressões de estratégias econômicas e políticas de controle do metabolismo social, de regulação social de enfrentamento às manifestações da questão social, exponenciadas na transição do século XX para o XXI. Tais constatações permitem identificar uma afinidade notável entre os direitos humanos expressos nessas políticas e o estabelecimento da regulação do sociometabolismo capitalista em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Ana C. M. P. **A dialética estado-direitos humanos**: limites e possibilidades. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA: Orçamento Geral da União – Executado em 2012 – Total = R\$ 1,712 trilhão. 2012. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO, JR., Armando. Neoliberalismo e burguesia. In: \_\_\_\_\_. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 23-76.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 98, julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH. 2003b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/consulta/portaria98.htm> >. Acesso em: 27 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 66/2003, dezembro de 2003. Cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. 2003c. Disponível em: <<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasde analisis2/educacionenyparalosderechoshumanos/documentos/planesnacionales/plandeeducacionendhbrasil.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 6.170, julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. 2007b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2007/decreto/d6170.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/decreto/d6170.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.525**, de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei 8.069**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 1.904**, maio de 1996. Dispõe sobre a instituição do Plano Nacional de Direitos Humanos. 1996a. Disponível em: <[http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/pn\\_dhlei1904.htm](http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/pn_dhlei1904.htm)>. Acesso em: 24 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996b.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 3.321**, dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm)>. Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 4.229**, maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. 2002a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2002/4229.htm>>. Acesso em: 26 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 4.377**, setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. 2002b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 5.390**, março de 2005. Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2005/Decreto/D5390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5390.htm)>. Acesso em: 02. out. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto **Lei nº 7.037**, dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-III – PNDH-3 e dá outras providências. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D7037.htm)>. Acesso em: 01 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 15**, abril de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos. 2009b. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3301esolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-15-de-8-de-abril-de-2009>>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 8**, de 30 de maio de 2012. Homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: ME, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: ME, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.610/98**, de fevereiro de 1998. Regula os Direitos Autorais. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos I**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SDH/PR, 1996c. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos II**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SDH/PR, 2002c. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh\\_2\\_integral.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos III**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasil: SEDH, 2010. p. 399-412.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e a qualidade total na educação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 19, p. 199-216, dez. 2001.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. 1945. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>>. Acesso em: 09 de set. 2013.

CARVALHO, Flávia X. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: Evidenciando concepções e estratégias neoliberais 2009**, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

CENTRO DE DIREITO INTERNACIONAL (CEDIN)/CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE (UNIBH). DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos: SUR**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS. 1969. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjeose.htm>>. Acesso em: 09 set. 2013.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. **O Brasil no mundo: ensaios de análise política e prospectiva**. UNESP: São Paulo, 2010.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. Cortez: São Paulo, 1985.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2007. p. 29-49.

DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM. 1948. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/americana.htm>>. Acesso em: 09 set. 2013.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 107-112.

FLOWERS, N. Como definir direitos humanos em educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-69, jan./jun.1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich A. V. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Cortez/Celats, 1983.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, p. 745-768, set.-dez. 2011.

LADIN, Leilah. **Ações em sociedade. Militância, caridade, assistência etc.** Rio de Janeiro: Iser, 1998.

LEHER, Roberto. Prefácio: uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-18.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 578-587.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lúckács, 2012.

LIMA, Kátia. Novas configurações da luta de classes e refundação do projeto burguês de sociabilidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 6, p. 1-36, 2008.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação. In. LOMBARDI, J. C. NASCIMENTO (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Por uma ontologia do ser social**. Roma: Riuniti, 1981. (Tradução mimeogr. de Ivo Tonet).

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves;

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Antônio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2007. p. 103-115.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia**. 1. ed., 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social**, São Paulo, n. 10, p. 270-285, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMA, Amélia Kimiko. Agências multilaterais, estado e políticas públicas no contexto da mundialização do capital. In: ANDRADE, Eliziário Souza; SILVA, Francisca de Paula Santos (Orgs.). **Estado e políticas públicas: a construção do consenso neoliberal**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 63-101.

\_\_\_\_\_. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 105-133.

NOGUEIRA, Marco A. Sociedade civil, entre o público-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 185-201, 2003.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública**. 2013, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v32n115a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115a05.pdf)>. Acesso em: 20 jul.2013.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação política. O totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia políticas do dissenso e hegemonia global**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, FAPESP, 2000. p. 55-82.

OLIVEIRA, Vanessa Veiga de. **Direitos humanos e suas justificativas na mídia: a controvérsia envolvendo o PNDH-3**. 2013, 177f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos** – adotada e proclamada pela Resolução 49/184, da Assembleia Geral, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <[http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie\\_decada\\_1\\_b.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948. UNIC, 05, dezembro de 2000. 1948. Disponível em: <[http://unicrio.org.br/img/DeclU\\_D\\_HumanosVersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos** – adotado e proclamado pela Resolução 2200-A, da Assembleia Geral, de 16 de dezembro de 1966. 1966a. Disponível em: < <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** – adotado e proclamado pela Resolução 2200-A, da Assembleia Geral, de 19 de dezembro de 1966. 1966b. Disponível em: <<http://www.uniceub.br/media/123120/PIDESC.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais** – adotado e proclamado pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, em 19 de novembro de 1974. Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_20/IIIPAG3\\_20\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

PEREIRA, Camila. P; SIQUEIRA, Marcos César Alves. As contradições da política de assistência social neoliberal. In: BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-229.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In. BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PEREIRA, Potyara A. P; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito a educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. 2011, 211f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. 1988. Disponível em: <[http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo\\_de\\_San\\_Salvador.htm](http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm)>. Acesso em: 25 set. 2013.

ROMERO, Ana P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006, 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2006.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização**: o caso do Chile e do Brasil. 2008, 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2008.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2010. p. 75-83.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia**. 7. ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Luckács e a crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Curitiba: PUC-PR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 1-32.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIMIONATTO, Ivete. Sociedade civil e lutas na América Latina: entre a harmonização das classes e as estratégias de resistência. In: BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Capitalismo em crise**: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 152-182.

SKIDMORE, Thomas, E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Marcela. As políticas de geração de emprego e renda no Brasil: o arcaico reatualizado. In: BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Capitalismo em crise**: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 271-309.

TRINDADE. José. D. L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels:** Emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Ômega, 2011b.

UNESCO. **Declaração de Dakar.** Educação para Todos. Dakar, Senegal, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Senado Federal, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos:** Primeira Fase – adotado e proclamado pela Resolução 59/113-b, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de julho de 2005. Brasília, DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos:** Segunda Fase – adotado e proclamado pela Resolução 2004/71, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de abril de 2012. Brasília, DF, 2012b.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2007. p. 119-133.

VIVALDO, Fernando Vivente. **Educação em direitos humanos:** abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009, 159f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Brasil: SEDH, 2007. p. 15-25.

