



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

**TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NO BRASIL NO CENÁRIO REGIONAL DAS AMÉRICAS: uma análise do  
segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos  
Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – 2007 a 2011**

**VANNESSA ALVES CARNEIRO**

Brasília/DF,  
Agosto de 2016

**VANNESSA ALVES CARNEIRO**

**TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NO BRASIL NO CENÁRIO REGIONAL DAS AMÉRICAS: uma análise do  
segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos  
Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – 2007 a 2011**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB).

Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Orientadora: **Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa**. Departamento de Serviço Social e PPGDH – UnB.

Coorientador: **Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão**. Departamento de Relações Internacionais – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Brasília/DF,  
Agosto de 2016

Todos os direitos reservados.

**Vannessa Alves Carneiro**

Graduada em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), em 2008, Especialista em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais (IREL), da UnB, em 2010. Ex-consultora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Ficha catalográfica

Carneiro, Vannessa Alves

TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL NO CENÁRIO REGIONAL DAS AMÉRICAS: uma análise do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – 2007 a 2011 / Vannessa Alves Carneiro; orientadora: Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa. coorientador: Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão – Brasília, DF, 2016.

385p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, 2016.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Indicadores de progresso. Instituto Interamericano de Direitos Humanos. Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos. Tendências do Brasil.

Folha de aprovação

Nome: CARNEIRO, Vannessa Alves.

Título: TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL NO CENÁRIO REGIONAL DAS AMÉRICAS: uma análise do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – 2007 a 2011.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB).

#### BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa – Unb** (Presidente da Banca)

---

**Profa. Dra. Ana María Rodino Pierri – IIDH/Costa Rica** (Membro externo)

---

**Prof. Dr. Wellington Lourenço de Almeida – Unb** (Membro interno)

---

**Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior – Unb** (Suplente)

---

**Aprovada em: 26/08/2016**

*O presente trabalho não é só uma dissertação – uma construção cognitiva, um compêndio teórico de autores(as) que admiro e que mexem internamente com meu intelecto. Mas, aqui, estão resumidas em palavras, que muitas vezes escapam e nos traem as verdadeiras emoções e pensamentos, minhas vivências nos últimos dois anos rumo à minha decodificação. Essa foi, especialmente, permeada por pessoas únicas, as quais devo muito, cheias de brilho e de amor. Com elas aprendi a caminhar de um modo mais sereno – eu sempre tão acelerada... Neste processo, verdadeiramente, me tornei um ser humano mais forte, que não foge à luta, mais consciente e em paz com a nossa realidade.*

*Dedico este trabalho às mulheres da minha vida. Para a maior delas e, paradoxalmente, a menor também (por possuir sete anos de idade), minha filha Aila. Para todas as mulheres guerreiras da minha família. Em especial, minha mãe e minha avó. Acima de tudo, para àqueles(as) que vivenciam o ensino no meu País, uma pequena contribuição para pensarmos acerca de nossos futuros. Por um mundo onde a educação em direitos humanos seja uma plataforma para a construção de uma sociedade mais consciente. Vivemos em um momento de profunda transformação axiológica em nossa região. Por isso, a real necessidade de uma educação libertadora e descolonial.*

## AGRADECIMENTOS

Minha verdadeira porta de entrada na UnB foi pelo Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP), como pesquisadora voluntária, aproximando-me da temática do meu coração, a educação em direitos humanos. Agradeço, de forma especial, aos(às) pesquisadores(as) que fazem parte deste pensar e atuar coletivo.

Agradeço à Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa minha orientadora. Confesso ter por ela um amor filial, além de grande admiração como pesquisadora e intelectual. Orientou-me como uma verdadeira educadora em direitos humanos, com amizade, carinho, zelo e partilha. Sob seu cuidados, ensaiei meus primeiros passos rumo à autonomia material, intelectual, emocional e espiritual.

Ao Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão por, novamente, seguir comigo no caminho da pesquisa. Lembro que antes de me aceitar como orientanda, na graduação, já havia feito meus agradecimentos à ele. Passado algum tempo, com carinho, uso as mesmas palavras: “Ao Prof. Renato, meu ilimitado reconhecimento”.

À Ana María Rodino Pierri, pelo trabalho pioneiro na medição de progressos da educação em direitos humanos nas Américas. Por ter executado esse ambicioso e impensável projeto. Por ter me incentivado e apoiado na construção desta pesquisa. Profunda gratidão e reconhecimento pelo ser humano especial que és.

Agradeço ao pesquisador Herton Ellery Araújo, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela disponibilidade para o diálogo aberto e pelo auxílio, sempre prestimoso, relacionado ao trabalho com os dados quantitativos analisados. Tentei seguir ao máximo o seu conselho e deixar “minha digital” nesta pesquisa.

A duas pessoas muito especiais, ao Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior, pela amizade e pelo estímulo – foram inúmeras as vezes em que ao entrar em sua casa e da Profa. Nair saí cheia de livros, informações e cuidados –, e à Profa. Dra. Sinara Pollon Zardo exemplo de capacidade e de compromisso.

Ao Prof. Dr. Wellington Lourenço de Almeida e à Profa. Dra. Vanessa Maria de Castro meus agradecimentos pelo acolhimento e pelo incentivo nos momentos iniciais de mudança. A todos(as) professores(as) do PPGDH. Em especial, à Profa. Dra. Rita Laura Segato, ao Prof. Dr. César Baldi, à Profa. Cléria Botelho da Costa. Com o mesmo carinho à Patrícia Guimarães, à Luziane Wanick e à Flávia Santos.

Ao Mestre Marcos Woortmann, amigo valioso, por me incentivar a entrar no Mestrado, encaminhando-me editais e discutindo sobre a hermenêutica diatópica, de Boaventura, e à Mestra Júlia pelo auxílio na delimitação do meu objeto de pesquisa.

Às heroínas da resistência, e mais novas Mestras, Ana Paula da Silva, Vanessa Rodrigues e Yane Marcelle Silva. Colegas de mestrado e, parafraseando Vanessa, amigas para a vida. À Ana pela troca profunda e holística sobre educação em direitos humanos, à Yane pelo apoio feminista e emocional, especialmente na nossa etapa final, à Vanessa pelas inspirações sobre as temáticas descoloniais. Amigas queridas, nosso encontro é uma verdadeira troca subjetiva e cognoscente.

À Olga Brigitte e ao amigo Waldir Macieira Filho pelos encontros na Biblioteca Central (BCE). Agradeço muito ao Waldir pelas longas discussões sobre autores, ideias e experiências de vida e pela sua presença próxima e constante.

À Rafael Rodrigues por compartilhar o cuidado e a criação, de maneira tão presente, serena e positiva, da nossa filha. À Vera Lúcia Rodrigues Alves Dias por formar minha rede de apoio. Ao meu pai João, meu irmão Renato, minha irmã Valentine e minha cunhada Priscilla, sustentáculos das minhas inspirações.

Às amigas da Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH), por me estimularem para o aprofundamento analítico, e amoroso, da nossa temática. Agradeço à Bel Silva, à Christiana Freitas, à Clarice Gosse, à Fernanda Brito, à Michelle Cardoso, à Raquel Mendes e à Thaís Ribeiro.

À Andrei Suarez Dillon, à Soledad García Muñoz, à Marcelo Nicolas Rios Guerra, à Raquel Meirelles, à Natasha Kerr, à Gisele Prata, à Ana Lenat e à Carla Borges pelo incentivo. E como disse Marcelo: *“Pero lo que venga es para fortalecernos”*. Pela inspiração, com admiração, à *Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos* (RedLATEDH) e aos(às) Profs.(as) Drs.(as) Abraham Magdenzo, Aida Monteiro, Alicia Cabezudo, Matías Penhos, Nazaré Zenaide, Paulo César Carbonari, Rosa Mujíca e Solon Viola.

À CAPES pelo auxílio financeiro tão importante à pesquisa e ao estudo dos direitos humanos, principalmente quando permeado pela interdisciplinaridade.

Acima de tudo, agradeço à espiritualidade que me dá suporte material e imaterial. Aos(Às) Orixás. À Mãe Dalva e aos(às) meus(minhas) irmãos(as).

Aila, Minha filha,  
Você aprendeu comigo e eu com você:  
Na minha barriga; na gestação;  
No meu seio; no encontro de mãos;  
No impulso à vida; no caminhar;  
Nos sentimentos; no despertar.

Agora, você vai à escola  
– uma outra instituição.  
Espero que lá possa aprender,  
Não só matemática ou geografia,  
Mas que ensinem, com sabedoria,  
o melhor ser humano que possa ser.

Desejo que aprenda, de coração,  
a ser uma cidadã global plena,  
Que conheça seus direitos,  
seus deveres e nossas histórias  
– as reais, não as oficiais.  
E que reconstrua, assim, nossas  
negadas memórias.

Desejo, ainda, que aprenda,  
com a amada professorinha,  
ou o querido professor,  
A valorizar sua raça,  
A ter orgulho dos seus signos,  
A se apropriar da sua cor<sup>1</sup>.  
E se orgulhar das suas origens:  
latina e diversa  
– como as Américas.

Que se orgulhe, especialmente, de ser  
Mulher, não feita,  
Mas em eterna construção.  
Que se aproprie da sua força,  
Do seu conhecimento,  
Seu corpo e cosmovisão.

---

<sup>1</sup> Terceiro e quarto trecho inspirado na dissertação da colega Vanessa (RODRIGUES, V. 2015)

Que aprenda não só conteúdos,  
Mas, principalmente, valores.  
Para a construção  
de uma nova sociedade.  
Que lute pelo amor,  
Pela liberdade,  
E pela igualdade.  
Por uma realidade mais justa,  
para você e nossos irmãos(ãs).

Tudo isso, minha Aila,  
Espero que a escola fomente.  
Sendo plataforma, conjunta, da *práxis*<sup>2</sup>  
(ação e reflexão).  
Mas será que isso existe,  
especialmente  
na nossa região?

Por uma escola coerente, crítica e  
inconformada. Que não ensine  
“educação bancária”<sup>3</sup>.  
Pela abertura ao diálogo,  
para Ser e Libertar. Transformação  
tem bandeira e seu nome é EDH<sup>4</sup>.

A utopia coloca-se no horizonte,  
como Birri<sup>5</sup> observa,  
à serviço do caminhar.  
Pois, Alves<sup>6</sup> declara:  
“Quem é possuído  
pela esperança, fica grávido  
[neste caso, novamente]  
de futuros.”

Vanessa Alves Carneiro, 2015

---

<sup>2</sup> *Práxis* é: “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2014, p. 52)

<sup>3</sup> Inspirado em Paulo Freire (2014).

<sup>4</sup> Educação em direitos humanos.

<sup>5</sup> Fernando Birri (cineasta Argentino).

<sup>6</sup> ALVES, R. 2013, p. 4.

## RESUMO

CARNEIRO, V. A. TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL NO CENÁRIO REGIONAL DAS AMÉRICAS: uma análise do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos, do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – 2007 a 2011. Brasília, 2016. 385p. Dissertação de Mestrado – PPGDH. CEAM. UnB.

A presente dissertação objetiva identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos no Brasil, em termos de desafios e de progressos, apresentadas no segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos, do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), elaborados no período entre 2007 a 2011. Esses examinam, por meio de “indicadores de progresso”, as políticas públicas educativas dos países signatários do Protocolo de San Salvador para as temáticas do governo estudantil, do currículo e da segurança e convivência escolar, nos anos 1990, 2000, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Especificamente, foi retratada a trajetória institucional do IIDH (BRANDÃO; BELLI, 2002; CANÇADO TRINDADE, 1996, 1997, 1999, 2003; CORTE IDH, 2013; IIDH, 2015; LEÃO, 2001, 2009, 2010; OEA, 2007, 2016; ONU, 2009, 2016), caracterizada a educação em direitos humanos no cenário internacional, regional e brasileiro (CARBONARI, 2014; CANDAU, 2000, 2010; CANDAU; SACAVINO, 2010; FREIRE, 2014; ITURRALDE; RODINO, 2004; MAGENDZO, 2006, 2014; M. CUÉLLAR, 2013; MUJÍCA, 2006, 2002; RODINO, 2009, 2014, 2015; SACAVINO, 2008, 2009; SOARES; SOUSA JR., 2010; SOUSA; ZARDO, 2015, 2016; ZENAIDE, 2014), a educação *em e para* os direitos humanos na perspectiva do IIDH (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2016), além de descritos os relatórios, analisadas as matrizes de indicadores e conhecidos os resultados para o Brasil. Trata-se de um estudo de caso exploratório, descritivo e explicativo, de abordagem qualitativa (documental) e quantitativa (estatística). Baliza-se pela técnica da análise documental, tanto dos Relatórios Interamericanos (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) como de seus documentos correlatos, a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006) e o Relatório Final (2013). As considerações finais levantadas apresentam tendências, não lineares, de desafios para o País nos temas do governo estudantil (Relatório VI) e do currículo (Relatórios VII e VIII), todos recortados para meninos(as) de 10 a 14 anos, especialmente no desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto, contrastados com os programas de estudo que apresentaram resultados normativos satisfatórios. Na metodologia da educação em direitos humanos, nos livros de texto para meninos(as) de 10 a 14 anos (Relatório IX), bem como no tema da convivência e segurança escolar (Relatório X), foram identificadas tendências híbridas de progresso e de desafio. Sobretudo, no caso dessa última temática, os desafios relacionam-se ao tratamento das informações estatísticas e diagnósticos e ao acompanhamento e avaliação dessas políticas públicas.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos. Indicadores de progresso. Instituto Interamericano de Direitos Humanos. Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos. Tendências do Brasil.

## RESUMEN

CARNEIRO, V. A. TENDENCIAS DE LA INCORPORACION DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS EN EL BRASIL EN EL ESCENARIO REGIONAL DE AMERICA LATINA: un análisis del segundo ciclo de Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos – 2007 a 2011. Brasilia, 2016. 385p. Exposición de Maestría – Programa de Postgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía. CEAM. Universidad de Brasilia.

La presente exposición tiene como objetivo identificar las tendencias de la incorporación de la educación en derechos humanos (EDH) en el Brasil, en términos de desafíos y de progresos, presentados en el segundo ciclo de Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos – 2007 a 2011. Éstos examinan, por medio de “indicadores de progreso”, las políticas públicas educativas de los países firmantes del Protocolo de San Salvador, para las temáticas del gobierno estudiantil, del currículo y de la seguridad y convivencia escolar, en los años 1990, 2000, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011. Específicamente, fue retratada la trayectoria institucional del IIDH (BRANDÃO; BELLI, 2002; CANÇADO TRINDADE, 1996, 1997, 1999, 2003; CORTE IDH, 2013; IIDH, 2015; LEÃO, 2001, 2009, 2010; OEA, 2007, 2016; ONU, 2009, 2016), caracterizando la EDH en el escenario internacional, regional y brasilero (CARBONARI, 2014; CANDAU, 2000, 2010; CANDAU; SACAVINO, 2010; FREIRE, 2014; ITURRALDE; RODINO, 2004; MAGENDZO, 2006, 2014; M. CUÉLLAR, 2013; MUJÍCA, 2006, 2002; RODINO, 2009, 2014, 2015; SACAVINO, 2008, 2009; SOARES; SOUSA JR., 2010; SOUSA; ZARDO, 2015, 2016; ZENAIDE, 2014), además de la EDH en la perspectiva del IIDH (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2016), descritos en los informes y analizadas las matrices de indicadores, además de conocidos los resultados para el Brasil. Se trata de un estudio de caso exploratorio, descriptivo y explicativo, con un enfoque cualitativo (documental) y cuantitativo (estadístico). Se fundamenta por la técnica de análisis documental, tanto de los Informes Interamericanos (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) como de documentos correlativos, como la Propuesta Curricular del IIDH (2006) y el Informe Final (2013). Las consideraciones finales levantadas presentan tendencias no lineales de desafíos para el País en los temas de gobiernos estudiantiles (Informe VI) y del currículo (Informes VII y VIII), todos realizados para niños(as) de 10 a 14 años, especialmente en el desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en libros de texto, comparados con los programas de estudio que presentan resultados normativos satisfactorios. En la metodología de la EDH en los libros de texto para niños(as) de 10 a 14 años (Informe IX) y en la convivencia y seguridad escolar (Informe X), fueron identificadas tendencias híbridas de progreso y de desafío. Sobretudo, para este último tema, los desafíos se relacionan al tratamiento de las informaciones estadísticas y diagnósticos como al acompañamiento y evaluación de esas políticas públicas.

**Palabras Clave:** Educación en derechos humanos. Indicadores de progreso. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos. Tendencias para el Brasil.

## ABSTRACT

CARNEIRO, V. A. TRENDS IN THE INCORPORATION OF HUMAN RIGHTS EDUCATION IN BRAZIL IN THE REGIONAL CONTEXT OF AMERICAS: an analysis of the second cycle of the Inter-American Reports on Human Rights Education, of the Inter-American Institute of Human Rights – 2007 to 2011. Brasilia, 2016. 385p. Master Degree's Thesis – Post-Graduation Program in Human Rights and Citizenship. Center of Advances Multidisciplinary Studies. University of Brasília.

This dissertation aims to identify trends in the incorporation of human rights education in Brazil in terms of challenges and progress presented in the second cycle of the Inter-American Reports on Human Rights Education, of the Inter-American Institute of Human Rights (IIHR), conceived between 2007 and 2011. It examines, by means of "progress indicators", the educational policies of the signatory countries of the Protocol of San Salvador. The following items are analyzed: student government, curriculum and safety and peaceful coexistence in the schools in the 1990, 2000, 2007, 2008, 2009, 2010 and 2011. Specifically, the institutional trajectory of the IIHR was portrayed (BRANDÃO; BELLI, 2002; CANÇADO TRINDADE, 1996, 1997, 1999, 2003; CORTE IDH, 2013; IIDH, 2015; LEÃO, 2001, 2009, 2010; OEA, 2007, 2016; ONU, 2009, 2016), the human rights education was characterized at an international, regional and national context (CARBONARI, 2014; CANDAU, 2000, 2010; CANDAU; SACAVINO, 2010; FREIRE, 2014; ITURRALDE; RODINO, 2004; MAGENDZO, 2006, 2014; M. CUÉLLAR, 2013; MUJICA, 2006, 2002; RODINO, 2009, 2014, 2015; SACAVINO, 2008, 2009; SOARES; SOUSA JR., 2010; SOUSA; ZARDO, 2015, 2016; ZENAIDE, 2014), as well as human rights education in the perspective of IIHR (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2016). The reports were described and the indicators analyzed, so we were able to find the results for Brazil. It is a case study with exploratory, descriptive and explanatory aspects. The approach is qualitative (documentary) and quantitative (statistical). It is based on the technique of documentary analysis of both the Inter-American Reports (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) and related documents, such as the Curriculum Proposal of the IIHR (2006) and the Final Report (2013). The final considerations raised present non-linear trends in the challenges for the country in student government issues (Report VI) and curriculum (Report VII and IX), all of them consider boys and girls aged from 10 to 14 years old, especially in the development of human rights concepts in school textbooks, contrasted with development of human rights concepts in the curriculum that present satisfactory regulatory outcomes. On the themes for development of the methodology for human rights instruction in textbooks for boys and girls aged from 10 to 14 years old (Report IX) and development of policies for safety and peaceful coexistence in the schools with a focus on rights were identified (Report X) were identified hybrid trends of progress and challenge. Above all, in the case of this latter theme, the challenges relate to the processing of statistical information and situation assessments and the monitoring and evaluation of these policies.

**Keywords:** Human Rights Education. Progress indicators. Inter-American Institute of Human Rights. Inter-American Reports on Human Rights Education. Trends in Brazil.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estados-membros da OEA e assinatura e ratificação do Protocolo de San Salvador .....	83
Quadro 2 – Publicações relacionadas à Educação em Direitos Humano do IIDH (período 2014 a 1989).....	99
Quadro 3 – Cursos Interdisciplinares em Direitos Humanos promovidos pelo IIDH (período 2015 a 2000).....	105
Quadro 4 – Marcos internacionais e regionais em matéria de direito à educação e à educação em direitos humanos, presentes nos Relatórios Interamericanos .....	110
Quadro 5 – Linha do tempo da educação em direitos humanos no Brasil .....	136
Quadro 6 – Estrutura do sistema de indicadores dos Relatórios Interamericanos..	167
Quadro 7 – Proposta preliminar para a medição de progresso .....	169
Quadro 8 – Tipos de enfoques de investigação dos direitos humanos.....	170
Quadro 9 – Estrutura da equipe de publicação e das consultoras do Brasil para o segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos .....	173
Quadro 10 – Conteúdos da educação em direitos humanos para o IIDH.....	174
Quadro 11 – Primeiro ciclo: Relatórios I ao V (2002-2006) .....	179
Quadro 12 – Relatório VI: variáveis, indicadores e fontes de informação.....	195
Quadro 13 – Relatório VI: denominação e fontes normativas das formas de organização estudantil reconhecidas nos sistemas educativos nacionais.....	197
Quadro 14 – Relatório VI: reconhecimento de formas de organização estudantil nas normas educativas nacionais .....	199
Quadro 15 – Relatório VI: formas de organização estudantil nas normas educativas nacionais em 2007 .....	200
Quadro 16 – Relatório VI: normas educativas nacionais explícitas mais atuais sobre organizações estudantis (ano pesquisa 2007) .....	202
Quadro 17 – Relatório VI: resultados das variáveis 3.1 e 3.2 para o Brasil .....	206
Quadro 18 – Relatório VII: variáveis, indicadores, fontes de informação e observações.....	208
Quadro 19 – Relatório VIII: variáveis, indicadores e fontes de informação.....	215
Quadro 20 – Relatório VII: temas e programas de estudos analisados .....	219

Quadro 21 – Relatório VII: informação de contexto institucional dos programas ....	220
Quadro 22 – Relatório VIII: livros de textos analisados e responsáveis pela elaboração .....	221
Quadro 23 – Relatório VIII: informação de contexto do Brasil; elaboração dos livros de texto e suas correspondências com os programas de estudo .....	222
Quadro 24 – Relatório VIII: informação de contexto sobre os livros de texto analisados para consultores(as).....	223
Quadro 25 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.1: conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa .....	226
Quadro 26 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.3: características dos direitos humanos .....	227
Quadro 27 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.5: conceitos de direitos da infância .	229
Quadro 28 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.8: igualdade ou equidade de gênero .....	230
Quadro 29 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.9: preconceitos, estereótipos e discriminação .....	232
Quadro 30 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.11: pobreza, fome e falta de equidade .....	233
Quadro 31 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.4.2: direitos civis e políticos .....	235
Quadro 32 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.4.3: direitos econômicos, sociais e culturais .....	235
Quadro 33 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.12: cidadania .....	236
Quadro 34 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.3: as Nações Unidas .....	240
Quadro 35 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.4: a Declaração Universal dos Direitos Humanos .....	241
Quadro 36 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.5: a Convenção sobre os Direitos das Crianças.....	242
Quadro 37 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.2.1: desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI .....	244
Quadro 38 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.4.1: pactos internacionais .....	245
Quadro 39 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.1: conceito de democracia .....	249
Quadro 40 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.5: os DH na Constituição do País ...	250

Quadro 41 – Relatórios VII e VIII: Indicador 3.7: OIs de cooperação e promoção dos DH .....	251
Quadro 42 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.7.1: Sistema regional de proteção dos DH .....	252
Quadro 43 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.7.2: Sistema universal de proteção dos DH .....	253
Quadro 44 – Relatórios VII e VIII: resultados dos indicadores de conteúdos da educação em direitos humanos para o Brasil.....	259
Quadro 45 – Relatório IX: variáveis, indicadores e fontes de informação.....	262
Quadro 46 – Relatório IX: livros de textos analisados e responsáveis pela elaboração .....	264
Quadro 47 – Relatório IX: resultados das variáveis 1.1 à 1.3 para o Brasil .....	278
Quadro 48 – Relatório X: variáveis, indicadores e fontes de informação.....	282
Quadro 49 – Relatório X: fontes analisadas e autoridades responsáveis.....	285
Quadro 50 – Relatório X: indicadores 1.1.1 a 1.1.3: informações estatísticas e diagnósticos.....	286
Quadro 51 – Relatório X: indicadores 1.2.1. a 1.2.4: políticas, planos e programas .....	291
Quadro 52 – Relatório X: indicadores 1.3.1. a 1.3.5: execução das políticas .....	296
Quadro 53 – Relatório X: indicadores 1.4.1. a 1.4.3: acompanhamento e avaliação das políticas.....	301
Quadro 54 – Relatório X: resultados das variáveis 1.1 à 1.4 para o Brasil .....	309
Quadro 55 – Linha do tempo sobre o reconhecimento do direito à educação e à EDH (marcos universais e regionais), citados pelo IIDH.....	340
Quadro 56 – Listagem dos indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos .....	345
Quadro 57 – Relatório VI: sistematização das tabelas .....	352
Quadro 58 – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 1 .....	354
Quadro 59 – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 2 .....	355
Quadro 60 – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 1 .....	358
Quadro 61 – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 2 .....	366
Quadro 62 – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 1 .....	371

Quadro 63 – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 2 .....	379
Quadro 64 – Relatório IX: sistematização das tabelas .....	383
Quadro 65 – Relatório X: sistematização das tabelas .....	384

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ciclos, anos, temas e estruturas matriciais do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos.....	39
Tabela 2 – Estrutura dos Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos: primeiro e segundo ciclo .....	176
Tabela 3 – Relatório VI: indicador 3.1.1: existência de programa de governo estudantil – regular ou experimental – nas normas educativas .....	201
Tabela 4 – Relatório IX: exercícios explícitos de direitos humanos .....	266
Tabela 5 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação ao número de exercícios de direitos humanos por livro.....	267
Tabela 6 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de exercícios de direitos humanos por livro .....	268
Tabela 7 – Relatório IX: resultados da variável 1.1: valores e atitudes nos exercícios de direitos humanos por livros para o Brasil (2000-2010) .....	270
Tabela 8 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de valores e atitudes por livro .....	270
Tabela 9 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de valores e atitudes por exercício.....	271
Tabela 10 – Relatório IX: resultados da variável 1.2: destrezas e capacidades para atuar nos exercícios de direitos humanos dos livros para o Brasil (2000-2010) .....	272
Tabela 11 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de destrezas por livro .....	273
Tabela 12 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de destrezas por exercício .....	273
Tabela 13 – Relatório IX: estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da	

participação, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010	275
Tabela 14 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de destrezas por livro .....	275
Tabela 15 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.1.1 a 1.1.3 .....	287
Tabela 16 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.2.1 a 1.2.4 .....	292
Tabela 17 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.3.1 a 1.3.5 .....	297
Tabela 18 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.4.1 a 1.4.3 .....	302

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

- ACNUDH: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos;
- AUSJAL: *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina*;
- AVI: Aula virtual interamericana;
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
- CAJP: Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos;
- CAMP: Centro de Assessoria Multiprofissional;
- CAPEL: Centro de Assessoria e Promoção Eleitoral;
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
- CDC: Convenção dos Direitos da Criança;
- CEAAL: Conselho de Educação de Adultos da América Latina;
- CEAM: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares;
- CEDAW: Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher;
- CGEDH: Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos;
- CIDH: Comissão Interamericana de Direitos Humanos;
- CNE: Conselho Nacional de Educação;
- CNEDH: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- CONAE: Conferência Nacional de Educação;
- CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- Consulta Interamericana: Consulta Interamericana sobre a Educação em Direitos Humanos;
- Corte IDH: Corte Interamericana de Direitos Humanos;
- CP da OEA: Conselho Permanente da OEA;
- DCP: Direitos civis e políticos;
- DDHH: direitos humanos (espanhol);
- DESC: Direitos econômicos, sociais e culturais;
- DH: direitos humanos;
- DHnet: Rede de Direitos Humanos & Cultura;
- DIP: Direito Internacional Público;

- DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente;
- ECOSOC: Conselho Econômico e Social da ONU;
- EDH: Educação em Direitos Humanos;
- Eqp: Programa Escola que Protege;
- FLACSO: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais;
- IBDH: Instituto Brasileiro de Direitos Humanos;
- IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia;
- ICDH: *Instituto Colombiano de Derechos Humanos*;
- IIDH: Instituto Interamericano de Direitos Humanos;
- IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;
- IREL: Instituto de Relações Internacionais;
- LDB: Lei de Diretrizes Básicas;
- MC: Ministério das Comunicações;
- MEC: Ministério da Educação;
- MJ: Ministério da Justiça;
- MJC: Ministério da Justiça e Cidadania;
- MRE: Ministério das Relações Exteriores;
- Nações Unidas: Organização das Nações Unidas;
- NEP: Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos;
- OE: Organização Estudantil;
- OEA: Organização dos Estados Americanos;
- OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura;
- OI: Organismo Internacional;
- OIT: Organização Internacional do Trabalho;
- ONG: Organização Não-Governamental;
- ONG: Organização Não-Governamental Internacional;
- ONU: Organização das Nações Unidas;
- OPAS: Organização Pan-Americana da Saúde;
- OSCIP: Sociedade Civil sem Fins Lucrativos;
- PIDCP: Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos;

- PIDESC: Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;
- PIEDH: Pacto Interamericano da Educação em Direitos Humanos;
- PMEDH: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos;
- PNDH 3: Programa Nacional de Direitos Humanos 3;
- PNDH I: Programa Nacional de Direitos Humanos I;
- PNDH II: Programa Nacional de Direitos Humanos II;
- PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- PNEVESCA: Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes;
- PNLD: Programa Nacional do Livro Didático;
- PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
- PPGDH: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania;
- RAADH: Reunião das Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul;
- Recid: Rede de Educação Cidadã;
- RedLATEDH: *Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos*;
- Relatórios Interamericanos: Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos;
- RI: Relações internacionais;
- ri: relações internacionais;
- SDH/PR: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;
- Secad: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
- SEDH/MJ: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça;
- SEDH/MJC: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania;
- SEDH/PR: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República;
- SEPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
- SICA: Sistema da Integração Centro-Americana;
- Sistema Interamericano: Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos;
- SNDH: Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos;

- SPM: Secretaria de Políticas para as Mulheres;
- TIAR: Tratado Interamericano de Assistência Recíproca;
- UnB: Universidade de Brasília;
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
- UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância;
- UniCEUB: Centro Universitário de Brasília.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>34</b>
<b>Delimitação crítica acerca do sistema de medições: a questão de medir progressos</b> .....	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO I – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO REGIONAL</b> .....	<b>49</b>
<b>1.1. O SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM E A CARTA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS</b> .....	<b>51</b>
<i>1.1.1. MARCOS INICIAIS DO SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>62</b>
<b>1.2. O PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA: A CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>67</b>
<i>1.2.1. OS ÓRGÃOS DE SUPERVISÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS ESTABELECIDOS PELA CONVENÇÃO AMERICANA</i> .....	<b>71</b>
<i>1.2.1.1. A COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>72</b>
<i>1.2.1.2. A CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>75</b>
<b>1.3. O PROTOCOLO DE SAN SALVADOR: O PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>1.4. O INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E REGIONAL E NO BRASIL E OS RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>107</b>
<b>2.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E REGIONAL</b> ...	<b>108</b>
<i>2.1.1. MARCOS INTERNACIONAIS E REGIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>109</b>
<i>2.1.1.1. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>123</b>
<i>2.1.2. AS “IDEIAS-FORÇA” SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA, SUAS RELAÇÕES COM O INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E AS CONCEPÇÕES REGIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CORRELATAS</i> .....	<b>125</b>

<b>2.2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA BRASILEIRA .....</b>	<b>135</b>
2.2.1. <i>EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E PARA A LIBERDADE: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O SEU DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</i>	<b>155</b>
<b>2.3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E OS RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>162</b>
2.3.1. <i>A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS.....</i>	<b>163</b>
2.3.2. <i>OS RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</i>	<b>167</b>
2.3.2.1. <i>O PRIMEIRO CICLO DE RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATÓRIO I AO RELATÓRIO V (2002- 2006).....</i>	<b>177</b>
2.3.3. <i>A PROPOSTA CURRICULAR E METODOLÓGICA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</i>	<b>180</b>
2.3.3.1. <i>A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA E NO CURRÍCULO PARA O INSTITUTO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</i>	<b>185</b>
2.3.4. <i>O RELATÓRIO FINAL: “EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS AMÉRICAS (2000-2013)”.....</i>	<b>187</b>
<b>CAPÍTULO III – AS TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO BRASIL: o segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos – Relatório VI ao X (2007-2011) .....</b>	<b>191</b>
<b>3.1. VI RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2007): DESENVOLVIMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DO GOVERNO ESTUDANTIL.....</b>	<b>192</b>
3.1.1. <i>VARIÁVEIS 3.1 E 3.2: GOVERNO ESTUDANTIL .....</i>	<b>197</b>
3.1.2. <i>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO VI RELATÓRIO.....</i>	<b>205</b>
<b>3.2. VII RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2008): DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE ESTUDOS DE 10 A 14 ANOS E VIII RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2009): DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DE TEXTO DE 10 A 14 ANOS .....</b>	<b>207</b>
3.2.1. <i>CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS</i>	<b>225</b>
3.2.1.1. <i>VARIÁVEL 1.1: INCORPORAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS</i>	

CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS.....	225
3.2.1.1.1. <u>CONCEITOS DE DIREITOS HUMANOS</u> .....	226
3.2.1.1.2. <u>CARACTERÍSTICAS DE DIREITOS HUMANOS</u> .....	227
3.2.1.1.3. <u>CONCEITOS DE DIREITOS DA INFÂNCIA</u> .....	229
3.2.1.1.4. <u>IGUALDADE OU EQUIDADE DE GÊNERO</u> .....	230
3.2.1.1.5. <u>PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E DISCRIMINAÇÃO</u> .....	232
3.2.1.1.6. <u>POBREZA, FOME E FALTA DE EQUIDADE</u> .....	233
3.2.1.2. VARIÁVEL 2.1: INCORPORAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS.....	234
3.2.1.2.1. <u>DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS</u> .....	235
3.2.1.2.2. <u>DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS</u> .....	235
3.2.1.2.3. <u>CIDADANIA</u> .....	236
3.2.1.3. RESULTADOS VARIÁVEIS 1.1 E 2.1: CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS .....	238
3.2.2. <i>HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS</i> .....	238
3.2.2.1. VARIÁVEL 1.2: INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS .	240
3.2.2.1.1. <u>AS NAÇÕES UNIDAS</u> .....	240
3.2.2.1.2. <u>A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS</u> .....	241
3.2.2.1.3. <u>A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS</u> .....	242
3.2.2.2. VARIÁVEL 2.2: INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS .	243
3.2.2.2.1. <u>DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS NOS SÉCULOS XX E XXI</u> .....	244
3.2.2.2.2. <u>OS DOIS PACTOS INTERNACIONAIS: DE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS E DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS</u> .....	245
3.2.2.3. RESULTADOS VARIÁVEIS 1.2 E 2.2: HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS .....	246
3.2.3. <i>NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS</i> .....	248
3.2.3.1. VARIÁVEL 1.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS	248

3.2.3.1.1.	<u>CONCEITO DE DEMOCRACIA</u> .....	249
3.2.3.1.2.	<u>OS DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO DO PAÍS</u> .....	250
3.2.3.1.3.	<u>ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS</u> .....	251
3.2.3.2.	VARIÁVEL 2.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS .....	251
3.2.3.2.1.	<u>SISTEMA REGIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS</u> .....	252
3.2.3.2.2.	<u>SISTEMA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS</u> .....	253
3.2.3.3.	RESULTADOS VARIÁVEIS 1.3 E 2.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS.....	254
3.2.4.	<i>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DOS VII E VIII RELATÓRIOS</i> ....	255
<b>3.3.</b>	<b>IX RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2010): DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DE TEXTO DE 10 A 14 ANOS</b> .....	<b>260</b>
3.3.1.	<i>VARIÁVEL 1.1: INCORPORAÇÃO DE VALORES E ATITUDES DE DIREITOS HUMANOS</i>	<b>269</b>
3.3.2.	<i>VARIÁVEL 1.2: INCORPORAÇÃO DE DESTREZAS OU CAPACIDADES PARA ATUAR EM FAVOR DOS DIREITOS HUMANOS</i> .....	<b>272</b>
3.3.3.	<i>VARIÁVEL 1.3: UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS MOBILIZADORES DA PARTICIPAÇÃO</i> .....	<b>274</b>
3.3.4.	<i>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO IX RELATÓRIO</i> .....	<b>276</b>
<b>3.4.</b>	<b>X RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2011): DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS DE CONVIVÊNCIA E SEGURANÇA ESCOLAR COM ENFOQUE EM DIREITOS</b> .....	<b>279</b>
3.4.1.	<i>VARIÁVEL 1.1: INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS E DIAGNÓSTICOS</i> .....	<b>285</b>
3.4.1.1.	INDICADOR 1.1.1: INFORMAÇÃO ESTATÍSTICA E BASES DE DADOS.....	<b>287</b>
3.4.1.2.	INDICADOR 1.1.2: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	<b>288</b>
3.4.1.3.	INDICADOR 1.1.3: ESTUDOS DESCRITIVOS-EXPLICATIVOS .....	<b>289</b>
3.4.1.4.	RESULTADO VARIÁVEL 1.1: INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS E DIAGNÓSTICOS .....	<b>289</b>
3.4.2.	<i>VARIÁVEL 1.2: POLÍTICAS, PLANOS E PROGRAMAS</i> .....	<b>290</b>
3.4.2.1.	INDICADOR 1.2.1: DIRETRIZES OU ORIENTAÇÕES MINISTERIAIS .....	<b>292</b>
3.4.2.2.	INDICADOR 1.2.2: PLANOS ESPECÍFICOS .....	<b>293</b>

3.4.2.3. INDICADOR 1.2.3: PROGRAMAS OU PROJETOS ESPECÍFICOS.....	293
3.4.2.4. INDICADOR 1.2.4: INCLUSÃO DE VALORES E PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	294
3.4.2.5. RESULTADO VARIÁVEL 1.2: POLÍTICAS, PLANOS E PROGRAMAS .....	294
3.4.3. <i>VARIÁVEL 1.3: EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS</i> .....	295
3.2.3.3. INDICADOR 1.3.1: EXISTÊNCIA DE INSTÂNCIAS MINISTERIAIS RESPONSÁVEIS ....	297
3.2.3.3. INDICADOR 1.3.2: DISPONIBILIDADE DE ORÇAMENTO.....	298
3.2.3.3. INDICADOR 1.3.3: PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES ATORES EDUCATIVOS .....	298
3.2.3.3. INDICADOR 1.3.4: EXISTÊNCIA DE MATERIAIS COM ENFOQUE DOS DDHH .....	299
3.2.3.3. INDICADOR 1.3.5: EXISTÊNCIA DE CAPACITAÇÃO PARA ATORES EDUCATIVOS....	299
3.2.3.3. RESULTADO VARIÁVEL 1.3: EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS .....	300
3.4.4. <i>VARIÁVEL 1.4: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS</i> .....	301
3.4.4.1. INDICADOR 1.4.1: ACOMPANHAMENTO DO CUMPRIMENTO DAS POLÍTICAS .....	302
3.4.4.2. INDICADOR 1.4.2: AVALIAÇÃO SOBRE OS PLANOS E OS PROGRAMAS OU PROJETOS EXISTENTES .....	303
3.4.4.3. INDICADOR 1.4.3: DISPONIBILIDADE DE RESULTADOS SOBRE PLANOS E PROGRAMAS OU PROJETOS EXISTENTES.....	303
3.4.4.4. RESULTADO VARIÁVEL 1.4: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS..	303
3.4.5. <i>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO X RELATÓRIO</i> .....	305
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>311</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>327</b>
<b>APÊNDICE A – Linha do tempo sobre o reconhecimento do direito à educação e à EDH (marcos universais e regionais), citados pelo IIDH</b> .....	<b>340</b>
<b>APÊNDICE B – Listagem dos indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos</b> .....	<b>345</b>
<b>APÊNDICE C – Relatório VI: sistematização das tabelas</b> .....	<b>352</b>
<b>APÊNDICE D – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 1</b> .....	<b>354</b>
<b>APÊNDICE E – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 2</b> .....	<b>355</b>
<b>APÊNDICE F – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 1</b> .....	<b>358</b>
<b>APÊNDICE G – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 2</b> .....	<b>366</b>
<b>APÊNDICE H – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 1</b> .....	<b>371</b>

<b>APÊNDICE I – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 2.....</b>	<b>379</b>
<b>APÊNDICE J – Relatório IX: sistematização das tabelas .....</b>	<b>383</b>
<b>APÊNDICE K – Relatório X: sistematização das tabelas.....</b>	<b>384</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>385</b>

## INTRODUÇÃO

*“[...] Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.”*

*(FOUCAULT, 2005, p. 5-6)*

Iniciamos com uma epígrafe especial de Michel Foucault (filósofo, historiador, teórico social e crítico literário) que, em nossa perspectiva, baliza-se em suas reflexões de maneira central na condição humana, na subjetividade e nas diferentes formas de opressão que buscam libertar-se, por meio da garantia dos direitos humanos. Rubem Alves (psicólogo, teólogo, escritor e educador), difusor da verdadeira educação em direitos humanos (EDH), também observa: “A palavra é o começo de tudo. Com a palavra o universo começou. Com a palavra nós começamos. Somos poemas encarnados. Somos as estórias que moram em nós.” (ALVES, 2013, p. 77) Tanto Foucault (2005) como Alves (2013) lembra-nos da palavra – e Foucault do “poder do discurso” –, por isso sempre ao iniciarmos uma construção teórica cuidamos, ou ao menos tentamos cuidar, do poder da palavra, falada ou escrita, como poesia, subjetividade, ideologia, processo, meta, caminho, externalização e materialização de mundo.

Criado em 1980, o **Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH)** é uma entidade regional, de natureza acadêmica, instituída por meio de acordo entre a **Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH)** e a República da Costa Rica. Objetiva educar para os direitos humanos e promover ações preventivas contra futuras violações. Fundamenta-se em um enfoque multidisciplinar nas Américas e em uma estratégia baseada, especialmente, em três campos temáticos: acesso à justiça, participação política e educação em direitos humanos.

Em 2002, após a realização de seu XX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, cuja temática específica foi a educação em direitos humanos, o IIDH elaborou o esboço de um exercício de monitoramento regional dos 19 países signatários do Protocolo de San Salvador (1988). Para subsidiar esse monitoramento, o IIDH iniciou, no mesmo ano, a publicação de uma série de relatórios anuais relacionados à avaliação da incorporação da educação em direitos humanos, na educação formal e/ou como política nacional, no âmbito das Américas, por meio de “**indicadores de progresso**”<sup>7</sup> especialmente elaborados para isso.

No período entre 2002 a 2011, foram publicados dez relatórios intitulados **Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos (Relatórios Interamericanos)**, divididos em dois ciclos, primeiro ciclo e segundo ciclo, abordam diversos campos de estudo. Para a presente dissertação, nossos **objetos** serão os Relatórios Interamericanos do segundo ciclo (2007-2011), cujas análises estão voltadas para: o governo estudantil (2007), o currículo – programas de estudo (2008), livros de texto (2009) e metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto (2010), todos para meninos(as) de 10 a 14 anos – e as políticas de segurança e convivência escolar (2011). Também, como abordagem complementar, utilizaremos a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006) e o Relatório Final (2013), a fim de dialogar com as informações levantadas.

Adiante, observamos a intrínseca relação entre o conceito de educação em direitos humanos na perspectiva do IIDH e a proposta de educar *em e para* os

---

<sup>7</sup> Para Rodino (2014, p. 62, tradução nossa) os **indicadores de progresso** objetivam “[...] detectar as transformações produzidas no cumprimento do direito à EDH ao longo da década em estudo e para avaliar se essas transformações representam (ou não) progressos quanto à vigência do direito.” Portanto, esses indicadores procuram apresentar, como os Relatórios (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) apontam “[...] **avanços e ausências** nas políticas públicas orientadas para o respeito, a proteção e a garantia dos direitos humanos” (IIDH, 2011, p. 9, grifo nosso).

direitos humanos nas Américas – para a **cidadania**<sup>8</sup>, para o **empoderamento social**<sup>9</sup> e para a **transformação da realidade**<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, a incorporação da educação em direitos humanos no cenário regional abarca diferentes eixos e campos interdisciplinares e transversais, não restritos especificamente a uma política pública de educação e/ou educação em direitos humanos, além de ser permeada por diversos setores, poderes, órgãos e Organismos Internacionais (OIs).

Como uma das instituições regionais mais importantes para a promoção, para a formação e para o monitoramento das transformações da educação em direitos humanos ocorridas nas Américas ao longo dos anos, ao depararmos com os Relatórios Interamericanos e seus indicadores – recortados como instrumento de medição do **Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos (Sistema Interamericano)** –, veio-nos o seguinte **problema**: Como está avaliada a incorporação da educação em direitos humanos no Brasil, de acordo com o segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos do IIDH?

Motivados por essa reflexão, elaboramos um **objetivo geral** condizente com essa pergunta, qual seja: identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos no Brasil apresentadas no segundo ciclo de indicadores dos

---

<sup>8</sup> Para Balestreri (1992, p. 9) o conceito de cidadão é: “[...] todo homem e toda mulher, sem discriminação étnica, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica.” Nesse contexto, educar para a cidadania: 1º – É educar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente [...]; 2º – É educar para reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e para combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social; 3º – É educar cada um para a fé no próprio potencial, como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido; 4º – É educar para a fraternidade, para o sentido social da vida, sem jamais roubar, com isto, a singularidade de cada parte do todo, de cada projeto, de cada contribuição; e 5º – É educar para a luta pacífica, mas encarnizada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue a quem quer que seja o direito de ser cidadão. Enquanto houver na terra um só sem posse plena desse “status”, os demais só se justificam pela luta.” (BALESTRERI, 1992, p. 10)

<sup>9</sup> SOUZA, C. (2014, p. 55), em seu artigo sobre sistematização de prática de educação em direitos humanos com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, ao construir à relação “do direito à educação ao direito de ser cidadão: descrição e reflexão sobre a prática”, enfatiza: “[...] a educação em direitos humanos não pode ser neutra. Ela deve favorecer o processo de empoderamento do indivíduo para que os direitos de todos os possam ser garantidos, protegidos e respeitados, bem como evitar que preconceitos e situações discriminatórias que marcaram a nossa história voltem a se repetir.” Complementa a autora: “Assim, o espaço escolar, desde os anos iniciais, torna-se um espaço privilegiado e propício à sensibilização e tomada de consciência do indivíduo, pois é preciso aprender a conviver com as diferenças, porém, sem torna-las desigualdades” (SOUZA, C., 2014, p. 57).

<sup>10</sup> Como define Rodino (2015, p. 87, tradução nossa): “Por sua parte, esta autora agrega que a EDH é uma prática mediadora e transformadora. Poderia representar-se como a metáfora de uma ponte que conecta as normas de direitos humanos com a realidade concreta das sociedades: tem que transitá-lo obrigatoriamente se deseja-se que as primeiras modifiquem de maneira efetiva a segunda. Porque fazer realidade os direitos humanos exige traduzir as normas que consagram direitos em políticas concretas que melhorem a vida da gente.”

Relatórios Interamericanos, elaborados no período entre 2007 a 2011. Tencionamos, portanto, analisar a avaliação da incorporação da EDH no Brasil, pontuada por tendências de desafios e/ou de progressos, balizados na avaliação de desempenho do País frente aos sete domínios, às 15 variáveis e aos 78 indicadores pesquisados, do total de 9 domínios, 20 variáveis e 139 indicadores que compõe o segundo ciclo de Relatórios Interamericanos, elaborados e publicados entre 2007 a 2011, e que englobam a análise de outros marcos temporais como os anos de 1990 e de 2000.

Nossos **objetivos específicos** compreendem: 1. retratar a trajetória institucional do IIDH, por meio da sua contextualização no cenário regional, tendo em vista o seu papel de promotor da educação em direitos humanos nas Américas; 2. caracterizar a educação em direitos humanos no cenário internacional, regional e brasileiro, além da perspectiva de educação *em e para* os direitos humanos do IIDH; 3. descrever os Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos do primeiro e do segundo ciclo; e 4. analisar as matrizes de indicadores e conhecer os resultados dos indicadores para o Brasil do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos, de modo a identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos do País.

Graduada e especializada na área das Relações Internacionais (RI), sempre tivemos curiosidade acerca dos atores internacionais – estatais e não estatais –, realizando pesquisas sobre Organizações Não-Governamentais Internacionais (ONGIs), Organizações Não-Governamentais (ONGs) e OIs. Como pesquisadora do campo da educação em direitos humanos, trabalhamos como consultora técnica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), com temas relacionados à promoção da educação em direitos humanos e dos direitos humanos no Brasil, e como consultora técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU), com indicadores sociais de direitos humanos, na temática da Justiça de Transição.

Como pesquisadora-voluntária do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (NEP/CEAM), auxiliar na pesquisa Mapeamento em educação em direitos humanos para a elaboração do Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos da UnB, encontramos na EDH

um espaço para reflexão coletiva e subjetiva na academia. Como consultora na Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH), da ex-Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), vinculada atualmente à Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania (SEDH/MJC), aprofundamos o interesse e a paixão pelo tema, por meio de convivência fraterna com diversas pessoas que lutam por essa bandeira. Logo, responder sobre a avaliação da incorporação da EDH do Brasil surge como questão convergente e de grande relevância em âmbito acadêmico, pessoal e profissional.

Nossa pesquisa ambiciona suprir uma lacuna de estudos desta natureza, pois ao pesquisarmos os trabalhos do *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>11</sup>, repositório de diversas universidades do País (plataforma *on-line* composta, até a presente data, por 105 instituições cadastradas, 417.094 documentos, 113.348 teses e 303.746 dissertações), nenhum resultado foi encontrado para as seguintes palavras-chave: Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos, Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos, tendências da educação em direitos humanos (incluindo as palavras do, no e para o Brasil) e indicadores de progresso. Apesar de uma dissertação ser encontrada com a palavra-chave Instituto Interamericano de Direitos Humanos<sup>12</sup>.

Tendo em vista que análises aprofundadas no Brasil sobre o tema não foram encontradas no processo de busca por referenciais teóricos mais específicos – inclusive em *sites* oficiais do Governo Federal, como o da SEDH/MJC, que, infelizmente, na sua Biblioteca Virtual<sup>13</sup> não possui publicações sobre a temática da EDH, apenas uma referência na aba “outros temas” sobre o Relatório de Implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH 3) –,

---

<sup>11</sup> “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT [Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia] coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.” (BDTD, 2016) Para mais, consultar *site* da BDTD: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: julho de 2016.

<sup>12</sup>A dissertação encontrada tem o seguinte título: Educação em direitos humanos na educação básica: a presença da EDH no Colégio Marista Pio X. Dissertação de Wallene de Oliveria Cavancante. Orientada por Rita de Cassia Cavalcanti Porto. Publicado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2015. (BDTD, 2016)

<sup>13</sup> Para mais, consultar *site* da SEDH: <[www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual](http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual)>. Acesso em: julho de 2016. (BRASIL, 2016d)

apresentamos o presente estudo como uma inovação temática, por realizar uma análise da avaliação do cenário atual brasileiro sobre a incorporação da EDH, segundo a perspectiva de um OI acadêmico referência da temática nas Américas.

Pretendemos contribuir, também, no sentido de incitar reflexões sobre a lacuna de estudos brasileiros relacionados à análise de indicadores, especialmente aqueles construídos de maneira comparada, em âmbito regional e/ou internacional, relacionados ao direito à educação e à EDH. Consideramos que mesmo a SEDH/MJC mantendo o Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SNDH)<sup>14</sup>, cujo objetivo é apresentar dados vinculados aos direitos fundamentais (saúde, educação, trabalho, participação social, alimentação e vida justa), esse é extremamente incipiente e simplificado em sua apreensão e discussão. Além disso, não possui dados sobre indicadores de educação – uma de suas propostas.

Nesse sentido, buscamos, de forma enfática, fornecer insumos para pensarmos acerca da imagem brasileira e da questão da EDH postada no plano internacional e regional, por meio da análise dos Relatórios Interamericanos, que mensuram fortalezas, debilidades e carências a partir das realidades das Américas. Em especial, tencionamos examinar as tendências dos indicadores relacionados à consolidação e à difusão da cultura da educação em direitos humanos no Brasil.

Nesse panorama, **estruturamos a presente dissertação** nas seguintes partes: **introdução**; **procedimentos metodológicos**; **primeiro capítulo** – contextualização do IIDH no cenário regional (o Sistema Interamericano, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA); o Pacto de San José da Costa Rica; os órgãos de supervisão da OEA – a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte IDH –; o Protocolo de San Salvador; e o IIDH); **segundo capítulo** – a EDH no cenário internacional e no regional e no Brasil e os Relatórios Interamericanos (os marcos internacionais e regionais do direito à educação e à educação em direitos humanos, baseados na citação das fontes coletadas do IIDH; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); “as ideias-força” sobre o desenvolvimento da EDH na América Latina e suas concepções regionais; a linha do tempo da EDH

---

<sup>14</sup> Para mais, consultar *site* da SNIDH: <[snidh.sdh.gov.br/index.html](http://snidh.sdh.gov.br/index.html)>. Acesso em: julho de 2016. (BRASIL, 2016e)

no Brasil e a educação para a liberdade – segundo a concepção brasileira de Paulo Freire –; a EDH na perspectiva do IIDH, o primeiro ciclo de Relatórios Interamericanos, a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH e o Relatório Final); **terceiro capítulo** – as tendências da incorporação da EDH no Brasil: o segundo ciclo de Relatórios Interamericanos – Relatório VI ao X (2007-2011) –, construídos com base na análise dos Relatórios VI (2007), VII (2008) e VIII (2009), IX (2010) e X (2011), e as descrições das suas respectivas variáveis e indicadores; **considerações finais** (tendências levantadas da EDH no Brasil, de acordo com o segundo ciclo de Relatórios Interamericanos); **referências**; **apêndices** (parte que disponibiliza todos os resultados dos indicadores para o Brasil dos relatórios do segundo ciclo, sistematizados integralmente, não analisados na pesquisa, além de quadros auxiliares para a construção metodológica de cada relatório); e **anexo** (Decreto Nº. 4.463, de 8 de novembro de 2002).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“O que é imperfeito será perfeito; O que é curvo será reto; O que é vazio será cheio; Onde há falta haverá abundância; Onde há plenitude haverá vacuidade. Quando algo se dissolve, algo nasce. [...] Por isso, há muita verdade no velho ditado: Quem se amolda é forte. É essa a meta suprema da vida humana.”*

*(LAO-TSÉ, 2013, p. 56)*

De início anunciamos nossa perspectiva de que o presente trabalho é só uma pequena contribuição histórica, temporal e limitada, sobre um tema tão complexo, profundo e importante, que pode – e deve – ser encarado por diversas outras matizes. Com sinceridade, esse estudo é permeado pela esperança de lançar estímulos para fortalecer novas produções, a fim de construir um diálogo entre as diversas realidades das Américas, no âmbito interno dos países estudados como reforça o IIDH (2013), para o estudo sistematizado dos Relatórios Interamericanos<sup>15</sup>.

Rubem Alves sugere: “A vida é permanentemente uma tarefa inconclusa que vai se modificando o tempo todo” (DIMENSTEIN; ALVES, 2005, p. 60) e Minayo (2007, p. 12) salienta sobre o “labor científico”, “[...] os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.”

Balizados, como Nosella (2008) analisa, pela necessidade de um direcionamento ético para as pesquisas, além de novos valores e normas, encontramos a grave crise presente de caráter ético-político, que demanda uma nova ética, pois “[...] somos responsáveis e solidários com o próprio destino da humanidade.” (NOSELLA, 2008, p. 270) Nesse sentido, “[...] a pesquisa assenta-se inevitavelmente em opções livres, ambíguas; é fundamentalmente humana, política

---

<sup>15</sup> Como alude Rodino (2014 p. 62, tradução nossa), os Relatórios são uma investigação especializada “[...] inédita no continente enquanto monitoramento sistemático e regular de um direito econômico, social e cultural”.

e [deve ser] eticamente compromissada.” (NOSELLA, 2008, p. 271)

Em uma perspectiva ética, Morin (1996) também alerta sobre a responsabilidade do(a) pesquisador(a) com uma construção da noção humanística do sujeito consciente. Ao eliminar a ética da ciência, por meio da separação entre fato e valor, o pesquisador torna-se “[...] irresponsável por princípio e profissão” (MORIN, 1996, p. 117). Propõe tentar ultrapassar o “isolamento esplêndido e o ativismo limitado” (MORIN, 1996, p. 121), por meio da construção de uma consciência crítica e da necessidade de elaborar uma ciência da ciência (dimensão reflexiva, enriquecida e transformada de ciência) – no sentido de “[...] viver e assumir o politeísmo [consciente] de valores.” (MORIN, 1996, p. 123). Como analisa:

[...] atualmente, a regra se impõem cegamente: obedecemos à máquina e não sabemos para onde vai essa máquina. [...] A prática científica nos leva à irresponsabilidade e à inconsciência total. O que nos salva é que, felizmente, temos uma vida dupla, uma vida tripla; não somos só cientistas, também somos pessoas em particular, também somos cidadãos, também somos seres com convicção metafísica ou religiosa e, então, podemos nas nossas outras vidas ter imperativos morais. (MORIN, 1996, p. 128-129)

Frente ao panorama de construção científica, Minayo (2007, p. 13) lembra-nos uma outra aproximação necessária: “[...] o aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Na verdade, não existe ciência neutra.” Paralelo à questão ideológica da própria ciência, há, ainda, a ideologia do pesquisador. Richardson (1999, p. 32) salienta: “A estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica, fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia.”

No cenário exposto, permeado pela subjetividade tanto da própria construção científica como do pesquisador(a), Minayo (2007, p. 14) indica a importância da metodologia da pesquisa, conceituando-a:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade

do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A autora assevera a essencialidade da **metodologia** estar disposta como “[...] um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.” (MINAYO, 2007, p. 15) A fim de fundamentar os procedimentos metodológicos compostos, como vimos, de métodos, técnicas e abordagens criativas, apresentamos detidamente nossos passos.

A **abordagem** de nossa pesquisa (sua **classificação**) é de **natureza qualitativa e quantitativa**. Para Richardson (1999), as naturezas complementam-se ao problema, na sua sistemática e abordagem. Observamos, especialmente no caso de indicadores de progresso, instrumentos técnicos quantitativos que ao abordarem a avaliação de fenômenos sociais, na interpretação dos mesmos, também podem tender, em nossa opinião, para uma interpretação qualitativa. Por destacar a complementariedade dos métodos, Richardson (1999, p. 88) afirma: “[...] embora existam diferenças ideológicas profundas [...], podem-se identificar três instâncias de integração entre ambos os métodos: [1.] no planejamento da pesquisa, [2.] na coleta de dados e [3.] na análise da informação.” Confirma Triviños (1987, p. 118): “[...] toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa.”

O **método quantitativo** caracterizado pela quantificação, tanto na modalidade de coleta de informações como no seu tratamento, objetiva garantir a precisão de resultados e evitar distorções. Por outro lado, o **método qualitativo** baseia-se no entendimento da natureza de um fenômeno social como um problema e, normalmente, fundamenta-se em investigações mais complexas e profundas (RICHARDSON, 1999). Nesse sentido, destacamos a utilização de ambas metodologias, **quantitativa** (dados estatísticos) e **qualitativa** (dados descritivos), para a coleta de dados e para a análise da informação, com o fito de garantir uma visão ampla e dialógica do problema e permitir uma análise inter-relacionada do objetivo geral e dos objetivos específicos da presente pesquisa.

Dividimos esta investigação em **três linhas macro**: 1. **o IIDH**, relacionado à linha das RI, delineado por uma contextualização histórica e regional desse OI, balizado por uma pesquisa de natureza descritiva; 2. **a educação em direitos**

**humanos** no cenário internacional, no regional (Américas, em especial a América Latina e o Brasil), além de situar essa na perspectiva do IIDH e descrever seus relatórios (primeiro ciclo) – estudo também descritivo; e 3. **a análise** dos relatórios (segundo ciclo) e os seus respectivos indicadores para o Brasil, pesquisa de natureza exploratória e explicativa.

Ao adentrarmos no nosso **tipo de estudo**, ou seja, na especificação da nossa pesquisa, compreendemos ser de natureza **exploratória, descritiva e explicativa**. **Exploratória** por reunir esforços, por meio de técnica de análise qualitativa e quantitativa dos dados apresentados, além da construção de novos dados estatísticos, no sentido de identificar uma informação sobre determinado tema que se deseja apreciar, no caso, identificar as tendências para o Brasil da incorporação da educação em direitos humanos no cenário regional das Américas. **Descritiva** por descrevermos as características de um fenômeno – por meio da técnica de análise documental (fonte secundária). Pretendemos caracterizar o IIDH no contexto do cenário regional das Américas, traçando a relação direta com sua matriz (o Sistema Interamericano), além de apontarmos sua importância como OI, autônomo, promotor da educação em direitos humanos na região, e, por consequência, do monitoramento de progressos pesquisados nos Relatórios Interamericanos. **Explicativa** por analisarmos as causas ou as consequências de um fenômeno, por meio da técnica do estudo de caso e de análise documental, o que nos permitirá realizar a análise dos resultados para o Brasil dos indicadores do segundo ciclo de relatórios (RICHARDSON, 1999).

Esta é uma pesquisa fundamentalmente de **caráter documental** (FLICK, 2009), pois objetiva analisar documentos oficiais (formais), produzidos de maneira impressa e disponibilizados de forma *on-line*, ou seja, os Relatórios Interamericanos dispostos no *site* oficial do IIDH<sup>16</sup>. A coleta de dados (informações) foi construída no sentido de reunirmos todos os documentos do Instituto, especificamente o segundo ciclo de Relatórios (2007-2011)<sup>17</sup> e documentos correlatos, entre eles: a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006) e o Relatório Final (2013); para efetuarmos

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>>. Acesso em: maio de 2015b.

<sup>17</sup> Analisaremos o **segundo ciclo de relatórios** pois, como Rodino (2014) realça, esse apresenta um panorama regional de progressos nas Américas mais denso e complexo do que os do primeiro ciclo.

a análise de seus indicadores, a fim de apreendermos o significado dos dados mensuráveis relacionados aos resultados da incorporação da educação em direitos humanos para o Brasil ao longo de cinco anos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Cellard (2008) lembra-nos que o instrumento de pesquisa relacionado ao método de coleta de dados fundamenta-se em uma análise documental a partir do exame e da crítica de aspectos essenciais, tais como: 1. contexto; 2. autor; 3. autenticidade; 4. natureza; 5. conceitos-chave; e 6. lógica interna. Esses tópicos contribuíram para a classificação e análise dos documentos.

Sobre o **estudo de caso**, Triviños (1987, p. 133) considera que: “[e]ntre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes. [...] É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.” Para o autor, esse pode ser dividido em categorias, entre elas, o estudo de caso histórico-organizacional, cujo “[...] interesse da pesquisa recai sobre a vida de uma instituição” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). Neste estudo de caso analisaremos o Brasil e seus resultados nos indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos. Portanto, o método escolhido possibilita aprofundarmos, e detalharmos o nosso objeto, sendo que, mesmo caracterizando-se como uma perspectiva particularizada, como adverte Laville e Dionne (1999), não há, “a priori”, nada que impeça de ser aplicado a outros casos.

\*\*\*\*

Como apresentamos na **Tabela 1**, na próxima página, os Relatórios Interamericanos do segundo ciclo possuem nove domínios, 20 variáveis e 139 indicadores (ressaltamos que, nesses últimos, 86 indicadores presentes nos Relatórios VII e VIII são similares). Todos esses estão relacionados à incorporação da EDH nas Américas em diferentes campos temáticos: desenvolvimento normativo da educação em direitos humano e o governo estudantil; currículo (programas de estudo, livros de texto e metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto, todos recortados para meninos(as) de 10 a 14 anos); e políticas de segurança e convivência escolar.

Tabela 1 – Ciclos, anos, temas e estruturas matriciais do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos

Rel.	Ciclo	Ano	Temas	Domínios	Variáveis	Indicadores
VI	2º	2007	Desenvolvimento normativo da EDH e governo estudantil	3	7	18
VII	2º	2008	Currículo – programas de estudo de 10 a 14 anos	2	3	43
VIII	2º	2009	Currículo – livros de texto de 10 a 14 anos	2	3	43
IX	2º	2010	Currículo – metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos	1	3	20
X	2º	2011	Políticas de segurança e convivência escolar	1	4	15
Total				9	20	139

Fonte: IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013. (Adaptado pela autora)

Com o objetivo de elucidar o processo da coleta, da classificação e da análise do dados, a **estrutura metodológica** construída foi a seguinte: 1. identificar e caracterizar os Relatórios Interamericanos do segundo ciclo; 2. destacar e sistematizar todos os indicadores e todos os resultados do Brasil no segundo ciclo de Relatórios; 3. selecionar os indicadores brasileiros a serem analisados nos relatórios VI ao X; 4. comparar e analisar quadros e tabelas, tendo em vista o desempenho do Brasil, para avaliar as tendências brasileiras de desafio e/ou de progresso relacionadas à incorporação da EDH no País; e 5. analisar a avaliação da educação em direitos humanos no Brasil, de acordo com os Relatórios Interamericanos do segundo ciclo e nas considerações finais evidenciar conclusões e recomendações tanto do IIDH como nossa.

Após breves explicações teórico-metodológicas, como Richardson (1999, p. 15) entendemos que: “A única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa.” Descreveremos, brevemente, as etapas de análise de cada Relatório, que foram elaboradas no processo da pesquisa, no *quefazer* (como afirma Paulo

Freire), a medida em que descobríamos, comparávamos e analisávamos os dados apresentados nos Relatórios Interamericanos para o Brasil.

Duas adendas para esclarecimentos são necessárias. A primeira é que optamos por alternar a investigação de acordo com a peculiaridade de cada relatório, ou seja, a partir da profundidade dos dados apresentados. Em algumas momentos, iniciamos nosso estudo pelas variáveis (caso dos Relatórios VI e Relatório IX) em outros trabalhamos indicador por indicador (caso dos Relatórios VII, VIII e X). **No total, analisamos sete domínios, 15 variáveis e 78 indicadores – número reduzido para 53 indicadores se consideramos apenas a análise direta desses.** Em todas as avaliações dos relatórios elaboramos considerações finais, compostas por conclusões e recomendações do próprio IIDH e da pesquisa, que evidenciam, devido ao foco de nossa análise, as tendências brasileiras depreendidas dos resultados dos indicadores para o Brasil avaliados. A segunda está relacionada às matrizes dos relatórios apresentados. Ao adaptarmos as matrizes nos diversos quadros, para uma melhor visualização, construímos uma nova numeração para os domínios, as variáveis e os indicadores. Numeramos, em ordem crescente, a partir dos domínios, das variáveis e dos indicadores. Por isso, as numerações são compostas por seções terciárias (ex. 3.2.1), domínio 3, variável 2 e indicador 1.

Para a análise do **Relatório VI**, percebemos a necessidade de elaborar uma construção mais breve da pesquisa. Com uma análise mais curta e descritiva das cinco que foram realizadas. O Relatório trata sobre o desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e do governo estudantil, entretanto, tendo em vista a abrangência do conteúdo para a análise posterior da incorporação da EDH, focamos nossa análise na temática do governo estudantil. Portanto, dos seus três domínios tratamos apenas de um domínio composto por duas variáveis e por cinco indicadores. Elaboramos análises tanto descritivas (qualitativas) como numéricas/estatísticas (quantitativas) ao compararmos os países da região, que contém normas educativas nacionais explícitas sobre formas de organização estudantil (2007) e os respectivos anos que essas entram em vigor.

No estudo dos **Relatórios VII** (sobre programas de estudo) e **VIII** (sobre livros de texto), que contém 43 indicadores similares cada, para fins metodológicos de pesquisa, foi necessário estabelecermos alguns critérios no sentido de filtrar esses

indicadores para análise, para não deixá-la demasiadamente extensa ou descritiva. Por isso identificamos, para exame posterior, os indicadores mais tradicionais com conceitos já bem fundamentados nas normas internacionais e conhecidos de maneira mais profunda pelo cenário internacional, por meio de citações, de maneira direta, dos marcos internacionais e regionais recortados, especialmente os que dialogam com os marcos destacados pelo IIDH e descritos no capítulo 2.

Selecionamos 19 indicadores<sup>18</sup> similares em ambos relatórios, a partir de critérios, tais como: 1. conter categorias-chave de cada variável; 2. apontar marcos normativos internacionais acordados pelo Brasil, cuja referência seja fundamental à nível internacional, que sejam assegurados como referência de compromissos concretos à nível interno; e 3. indicar conceitos substantivos referentes à área dos direitos humanos, cujo reconhecimento deva estar plenamente incorporado nos programas de estudo e livros de texto do sistema educativo formal brasileiro.

Após a seleção desses, contrastamos os resultados dos Relatórios VII e VIII para o Brasil. O interessante desse contraste é que os programas de estudos são documentos formais emitidos pelos países, baseados no dever ser, por observarem os conteúdos programáticos que as escolas do país devem se pautar. Em contrapartida, os livros de texto, em muitos casos, não são documentos formais – como veremos, no caso do Brasil, são originados de uma política de educação descentralizada –, mas representam o conteúdo que é efetivamente ensinado nas salas de aula. Estabelecemos, portanto, uma visão articulada da norma e da *práxis*. Assegurando, como o próprio IIDH (2009, p. 62) orienta: “Uma visão mais integrada será alcançada vendo juntos os resultados do VII e do VIII Relatórios.”

Ainda, dividimos as análises e os resultados dos Relatórios VII e VIII por **categorias de conteúdos de EDH**, tal como o IIDH indica em suas respectivas variáveis: 1. conceitos e desenvolvimentos conceituais; 2. história; e 3. normas e instituições básicas. Também vinculamos todos os domínios 1 e 2 (meninos e

---

<sup>18</sup> Identificamos outros indicadores extremamente interessantes para análise, devido à sua perspectiva crítica e seu diálogo com a realidade, tais como: **variável conceitual**: cidadania global; **variáveis históricas**: personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país; convenção CEDAW (Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher); casos de violação em massa de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do país; e **variáveis normativas e institucionais**: lei, igualdade perante a lei, devido processo legal, instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional, eleições e sufrágio e transparência e prestação de contas. Entretanto, para fins de sistematização e análise, optamos por não incluí-los na pesquisa.

meninas entre 10 a 14 anos e meninos e meninas entre 13 e 14 anos) nas suas respectivas variáveis de análise, de acordo com o seu conteúdo. A partir dos resultados qualitativos para o Brasil, analisamos a tendência do país para cada variável e conteúdo. Salientamos que escolhemos outorgar um peso maior à tendência indicada pelo Relatório VIII que apresenta, efetivamente, se os conteúdos acordados são ou não são apresentados nos livros de texto.

O **Relatório IX** trata da questão da metodologia de educação em direitos humanos. Sua matriz de variáveis e indicadores possui um único domínio (exercícios para os estudantes), três variáveis e 20 indicadores. Seu objetivo é identificar se as atividades propostas pelos livros de texto contém a educação em direitos humanos e sua metodologia (horizontal, participativa, crítica, dialógica, etc.). Nessa parte, o IIDH (2010) utilizou uma metodologia de blocos unitários e/ou de unidades para demarcar os exercícios. Baseados na apresentação das tabelas quantitativas como, por exemplo, os números dos exercícios explícitos de direitos humanos e o total de exercícios por livro, no período entre 2000 a 2010. Elaboramos novas tabelas sobre as diferenças entre o Brasil e a média regional, tanto em recorte específico (2000 e 2010) como em recorte temporal (2000-2010), com relação à variável estudada, a partir do cálculo das médias aritméticas regionais<sup>19</sup>. Nesse panorama, construímos nossa análise e apontamos as tendências brasileiras e regionais para a incorporação da metodologia de educação em direitos humanos.

Para o último relatório, o **Relatório X**, decidimos, de acordo com o IIDH, analisar os resultados indicador por indicador de forma qualitativa e quantitativa, pois os dados não são lineares, na verdade, são muito heterogêneos, por exemplo: às vezes, havia dados para um país em determinado indicador e em outro não, mesmo esses indicadores estando sob a mesma variável. Para não eliminarmos informações importantes dos países que não apresentavam dados em alguns indicadores (sem dados ou s.d.), como foi o caso da análise quantitativa do Relatório IX devido ao cálculo da média aritmética, apresentamos os resultados dos 17 países que estavam sendo estudados e elaboramos uma análise do Brasil, comparando-o

---

<sup>19</sup> Segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 152) (grifo nosso): “Média é a medida de posição mais usada nos procedimentos estatísticos. **A média de uma distribuição equivale à média aritmética.** Quando os dados não são tabulados, a média aritmética é calculada pela fórmula:  $M = \frac{\sum X1}{N}$ . [Sendo] M = média aritmética,  $\sum$  (sigma) = soma, X1 = valores e N = número dos valores.”

em relação aos demais países, respectivamente os que apresentaram melhor resultado e as médias regionais (qualitativo/descritivo e quantitativo/numérico).

Após explicação metodológica sobre a análise dos relatórios, é importante destacarmos pontos e questionamentos que foram lançados ao longo do Mestrado e se constituíram em motivos de inquietação. Um deles é se os dados presentes nos relatórios do IIDH correspondiam à realidade, especialmente a brasileira, ou não. Outro consistiu na disposição de se deveríamos ou não examinar, de maneira profunda, os resultados dispostos e publicizados pelo IIDH, a fim de contestá-los ou aprová-los. Após reflexão, percebemos que essas questões por si só demandariam novos trabalhos de pesquisa minuciosos a partir de novas fontes de dados, técnicas de coletas de informações, entrevistas e diálogos etc., necessitando de mais tempo para análise (pois dois anos mostraram-se ser um período brevíssimo para este estudo), o que, infelizmente, não corresponde à nossa realidade.

Tendo em vista nosso objetivo geral pretendemos tão somente – o que já é uma tarefa significativa –, apresentar os dados do Brasil de uma forma compilada e crítica presentes nos Relatórios Interamericanos, no sentido de identificar tendências da educação em direitos humanos para o País, a partir dos indicadores do IIDH. Ou seja, trabalhamos mais em uma perspectiva de diálogos teóricos com os relatórios. Pretendemos, assim, entender como está a imagem do Brasil no cenário regional das Américas, a respeito da incorporação da educação em direitos humanos na última década, e o que está sendo apontado pelos especialistas do IIDH para o Brasil, nos temas governo estudantil, currículo e convivência e segurança escolar.

Outro ponto significativo, considerado sobremaneira nesta pesquisa, por ser percebido como uma das grandes barreiras no acesso à discussão dos Relatórios Interamericanos no País e apontado, também, pelo **Relatório Final** (2013, p. 56), é a “barreira da língua”. Diversos relatórios foram elaborados apenas na língua espanhola e inglesa (Relatórios VI, VII e Relatório Final) e apenas a metade são multilíngues (com versão em português – Relatórios VIII, IX e X). Dessa forma, o idioma estrangeiro restringiu o acesso às informações analisadas a uma minoria especializada. Por isso, optamos por traduzir a maioria das informações pesquisadas e analisadas – salvo poucas exceções em que perderíamos a poética da citação –, a fim de ampliar a disponibilidade dos dados aos(as) brasileiros(as).

## **Delimitação crítica acerca do sistema de medições: a questão de medir progressos**

Após estudos sobre teorias descoloniais, a questão de trabalharmos com “**indicadores**”, especialmente “**de progressos**”, nos pareceu inicialmente incômoda, apesar de ser, desde um primeiro momento, atrativa por se tratar de um tema, como abordamos em nossa justificativa, de interesse pessoal e de trabalho, além de estar relacionado à uma perspectiva internacional e regional. Todavia, críticas elaboradas por nós a respeito de uma visão globalizada, homogênea e imperialista de realidades tão distintas abarcadas pelo nosso contexto regional foram inúmeras, entre elas: Como pode um OI medir progressos? O que medir e por meio de quais instrumentos? O que representa essa mensuração? Na verdade, o que seriam os próprios “progressos”? E, especialmente, sob quais premissas encontram-se tanto os indicadores como a concepção de progressos inseridos?

Para Segato (2007), o mundo globalizado marcha rumo a duas tendências contraditórias: a homogeneização dos modos de vida e a heterogeneidade de identidades transnacionais. Como afirma Segato (2007, p. 38, tradução nossa): “Se o grande lema, e utopia possível do momento, é a utopia de mundo diversos, não devemos perder de vista a dimensão da diferença radical de culturas e a pluralidade de mundos onde essas diferenças cobram sentido.”

Ademais, continua a autora acerca de questões singulares e críticas:

[...] a teoria da globalização corre o grande risco de ser puramente ideológica, pois ajuda a mascarar o caráter localizado da origem das pressões que mais contribuem para que o mundo seja como é. Encobre, portanto, a responsabilidade naturalmente associada ao poder. [...] Essas considerações nos permitem conceber uma primeira fronteira, traçar a primeira linha divisória: a linha entre *eles* e *nós*. [...] Os países modernos e os países ansiosos de modernidade. (SEGATO, 2007, p. 44, tradução nossa) (grifo da autora)

[...] Em suma, o que eu quero iluminar aqui é o aspecto banalizador, aplanador, da formação de identidades globais, por uma lado, assim como os aspectos perversos de uma política de identidades que responde a uma agenda global mais fiel às questões nacionais internas dos países centrais do que as problemáticas e os idiomas políticos locais por outro lado. Poderia tratar-se, não é impossível suspeitar, de um último avanço hegemônico desses países,

exportando-nos agora para seu mapa interno de fricções e seus idiomas políticos para logo vender-nos um pacote de soluções afinadas à lógica do mercado e da produtividade que se expande pelos canais abertos do mundo “globalizado”. (SEGATO, 2007, p. 62, tradução nossa)

Conscientes dessa questão, da linha divisória entre o moderno e o não moderno, da classificação, conforme observa Segato (2007), entre *eles* e *nós*, o sistema de medições sobre a incorporação da educação em direitos humanos nas Américas pareceu-nos, em um primeiro momento, uma visão pasteurizada na tentativa de avaliar países, e, acima de tudo, contextos históricos muito distintos e complexos. Todavia, o próprio IIDH, em seu Relatório Final (2013), indica a diversidade das sub-regiões das Américas, identificando-as tais como: a sul, a andina, a centro-americana, o México<sup>20</sup> – sem contar outras nomeações existentes como a setentrional, a central e a caribenha. Assim, como mensurar essa rica diversidade em termos de desenvolvimentos e de limitações, de progressos e de desafios, de avanços ou de retrocessos?

Morin (2011, p. 86) reflete: “A conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva, constitui obstáculos maiores para a melhoria das relações entre indivíduos, grupos, povos, nações.” Isto é, perspectivas segregatórias também caminham para isolar um diálogo de trocas, de potencialidades e de boas práticas, que geram uma sinergia para a compreensão e para o amadurecimento de qualquer construção regional – nesse caso, para o desenvolvimento da incorporação da EDH nas Américas, cuja promoção é assumida pela missão institucional do IIDH.

Como destaca seu Ex-Diretor Executivo:

Não há, virtualmente, campo ou esfera da educação em direitos humanos que não tenha sido explorada, impulsionada ou desenvolvida pelo IIDH, tanto no que se refere à educação formal como à informal: capacitação de educadores, formação de ativistas, produção de materiais didáticos, campanhas de incidência política para a democracia, desenvolvimento curricular e assessoria na produção de textos escolares, estudo e difusão de jurisprudência

---

<sup>20</sup> Observamos a questão da classificação regional do **México** como interessante. Existem duas formas de classificação para o País. A primeira é geográfica e vincula-o à região da América do Norte. A segunda é histórico-sociocultural e relaciona-o à região da América Latina. Por isso, como veremos nos relatórios, o IIDH apresenta-os como um estudo comparado das Américas. Por englobar o México, geograficamente considerado também América do Norte, mesmo não fazendo parte da análise os Estados Unidos da América ou o Canadá.

especializada, capacitação de administradores de justiça, polícias e forças armadas, assim como formulação de políticas educativas e atividades eleitorais dentro das escolas e treinamento de coletivos de mulheres e vítimas de violência (M. CUÉLLAR, 2013, p. 11, tradução nossa).

A questão da compreensão do IIDH (2010, p. 70) com relação à “medição de progressos”, advertida inúmeras vezes pelos seus diversos Relatórios (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013), é a seguinte:

[...] toda quantificação dos indicadores de progresso, registrada nas tabelas e nos gráficos [...] [dos relatórios], é uma estimativa aproximada. O quantitativo é usado como um recurso para identificar e esboçar as grandes tendências regionais – de caráter macro – e, a partir daí, levantar hipóteses explicativas.

Nesse panorama de contraste, Leão (2009) reflete que o IIDH inspira-se para a construção do chamado “**enfoque de progressos**”, no Artigo 19 do Protocolo de San Salvador – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de **direitos econômicos, sociais e culturais (DESC)** –, a fim de observar a indivisibilidade, a interdependência e a universalidade dos direitos humanos. Conforme especificaremos ao longo do trabalho, esse artigo estabelece os meios de proteção desse Pacto, por intermédio do compromisso que os Estados signatários têm, e ao qual aderem livremente, de apresentarem relatórios periódicos sobre as medidas progressivas adotadas em matéria de DESC. Especialmente, sob enfoque dos relatórios e do presente estudo, medidas relacionadas à progressividade da incorporação dos direitos à educação e à EDH.

Como o próprio IIDH (2010, p. 17) considera:

Mesmo quando o uso de indicadores de progresso não dá conta exhaustivamente das situações da realidade, não cabe dúvida da utilidade prática deste enfoque e de suas ferramentas para mostrar a direção de algum fenômeno, isto é, para identificar as tendências no campo dos direitos humanos e da democracia, e antecipar a sua possível evolução. Por isso, o IIDH centralizou seus esforços no desenho de indicadores, utilizando como diretriz a progressividade dos direitos humanos, e optou por preparar relatórios – que são como “cartas de navegação” – para as instituições e as pessoas vinculadas com o trabalho nessa área.

Portanto, é diante desses breves apontamentos que surgiu a necessidade de comprovação, por meio de relatorias periódicas da progressividade dos DESC, dos compromissos assumidos pelos países signatários do Protocolo de San Salvador – os mesmos países analisados nos relatórios, por meio de estudo comparado. Além disso, cabe lembrar da especialização do IIDH para a legitimação da construção dessas medições – como OI autônomo, promotor essencialmente do diálogo para a promoção da democracia, da justiça e dos direitos humanos nas Américas, o qual se propõem a ser um centro de reflexão regional da EDH (IIDH, 2015a). Em algum sentido, percebemos que a observação normativa dos indicadores – talvez por serem, não exatamente delineados, mas antes disso, acordados e compreendidos em uma esfera global e/ou regional –, não invalida, pelo contrário sustenta e fundamenta, seu caráter instrumental, técnico e analítico.

Em nossa perspectiva, de qualquer forma, os “indicadores de progresso”, acima de tudo, trazem à tona invisibilidades já existentes, e não posteriormente construídas, e, em muitos casos, ocultadas perene e silenciosamente de modo local, as quais contribuem e, até mesmo, alargam o fosso das inúmeras desigualdades reais e sensíveis existentes nas Américas, especialmente as relacionadas à educação e à EDH nos diversos países. Nesse sentido, os indicadores podem sim ser percebidos, utilizados e apropriados como um instrumento de luta, como recursos que incitam à dialogicidade resguardados na verdadeira comunicação, proposta pela EDH, baseada na horizontalidade das falas e na atenção às escutas, transformando-se em relevantes iniciativas para o combate de violações.

Aliás, esse aproveitamento, essa forma trabalhar os indicadores, alude a uma certa responsabilidade, não exatamente sobre quem os produziu, mas sobretudo sobre quem os lê. Apontadas as “cartas de navegação”, cabe a nós, a própria sociedade, apropriar-se dessas medições, desse “olhar de fora”, desse “olhar do outro”, para entendermos, contextualizarmos, situarmos, arguirmos e levantarmos em favor, e a partir, da exigência de respostas relacionadas às obrigações locais para o fiel cumprimento dos nossos direitos internacional, regional e internamente acordados. Independente do que está por trás, ou não, de qualquer medição de progressos – do diagnóstico sobre a efetividade de nossas políticas públicas e dos seus sucessos observados pelos relatórios do IIDH, como boas práticas e desafios –

, o que realmente importa, e o que nos interessa, é a utilização coletiva consciente das informações e dos resultados apresentados. Afinal, como Herrera Flores (2008) afirma: o essencial é saber por quê e para quê os direitos e pelo que se luta.

Nessa perspectiva, como tudo está em constante movimento e transição, e toda mensuração é de caráter temporário e dinâmico, assim como tudo mais o é, a lei da bipolaridade percebe: “[...] nada é somente o Uno, e nada é somente o Verso – tudo é Universo, unidade na diversidade, equilíbrio dinâmico, harmonia cósmica.” (LAO-TSÉ, 2013, p. 23) Dessa forma, iniciamos e fechamos nossos procedimentos metodológicos com Lao-Tsé (2013, p. 23) e seu Poema 2 – Síntese das Antíteses:

Só temos consciência do belo  
Quando conhecemos o feio.  
Só temos consciência do bom.  
Quando conhecemos o mau.  
Porquanto o Ser e o Existir  
Se engendram mutuamente.  
O fácil e o difícil se completam.  
O grande e o pequeno são complementares.  
O alto e o baixo formam um todo.  
O som e o silêncio formam a harmonia.  
O passado e o futuro geram o tempo.  
Eis por que o sábio age  
Pelo não agir.  
E ensina sem falar.  
Aceita tudo o que lhe acontece.  
Produz tudo e não fica com nada.  
O sábio tudo realiza – e nada considera seu.  
Tudo faz – e não se apega à sua obra.  
Não se prende aos frutos da sua atividade.  
Termina a sua obra  
E está sempre no princípio.  
E por isso a sua obra prospera.

## CAPÍTULO I – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO REGIONAL

*“El Estado, que jamás va preso, asesina por acción y por omisión [...]. [...] En el proyecto neoliberal, los derechos públicos se reducen a favores del poder, y el poder se ocupa de la salud pública y de la educación pública como si fueran formas de la caridad pública. [...] Y mientras el poder enseña impunidad, esos grandes medios, y sobre todo la televisión, difunden mensajes de violencia y de consumismo obligatorio. [...] En sociedades que prefieren el orden a la justicia, hay cada vez más gente que aplaude el sacrificio de la justicia en los altares del orden [...]. [...] Retrato de América Latina al fin del milenio: ésta es una región del mundo que niega a sus niños el derecho de ser niños. [...] A los niños pobres los trata como si fueran basura. Y a los del medio los tiene atados a la pata del televisor. [...] Según las estadísticas, hay setenta millones de niños en estado de pobreza absoluta y cada vez hay más, en esta América Latina que fabrica pobres y prohíbe la pobreza. Entre todos los rehenes del sistema, ellos [as crianças pobres] son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende. [...] Los niños pobres son los que más*

*ferozmente sufren la contradicción entre una cultura que manda consumir y una realidad que lo prohíbe. [...] La clase media vive en estado de impostura, simulando tener más que lo que tiene, pero nunca le ha resultado tan difícil cumplir con esta abnegada tradición. Está, hoy por hoy, paralizada por el pánico: el pánico de perder el trabajo, el auto, la casa, las cosas, y el pánico de no llegar a tener lo que se debe tener para llegar a ser. Nadie podrá reprocharle mala conducta. La sufrida clase media sigue creyendo en la experiencia como aprendizaje de la obediencia, y con frecuencia defiende todavía al orden establecido como si fuera su dueña, aunque no es más que una inquilina del orden, más que nunca agobiada por el precio del alquiler y el pánico al desalojo.”*

(GALEANO, 1996, p. 3-6)

Neste capítulo inicial, desenvolveremos nosso primeiro objetivo específico: retratar a trajetória institucional do IIDH, por meio da sua contextualização no cenário regional, tendo em vista o seu papel de promotor da educação em direitos humanos nas Américas. Nesse sentido, contextualizaremos o Instituto a partir do seu primordial alicerce, o **Sistema Interamericano**, e seus documentos fundantes, a **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem** e a **Carta da OEA**.

Abordaremos, conjuntamente, os marcos normativos regionais centrais para a ampliação das funções e das atribuições da OEA: o **Pacto de San José da Costa Rica** – com a criação de seus respectivos órgãos de supervisão: a **CIDH** e a **Corte IDH** –, e o **Pacto de San Salvador**, Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de DESC, cujo enfoque na integralidade e na

progressividade desses direitos torna-se a base dos Relatórios Interamericanos.

Por fim, trataremos do **IIDH**, que surge em contraposição a um cenário regional repleto de iniquidades, cujo objetivo como entidade internacional autônoma, é promover a temática da EDH nas Américas, de maneira multidisciplinar, para proteger a democracia, a justiça e os direitos humanos. Detalharemos, ainda, sobre as bibliografias, os materiais de estudo, as análises, os debates, os cursos e as atividades vinculadas ao Instituto.

### **1.1.O SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM E A CARTA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS**

*“Canção do Tamoio (Natalícia)*

*[!] Não chores, meu filho; Não chores, que a vida é luta renhida: Viver é lutar.*

*A vida é combate, que os fracos abate, que os forte, os bravos só pode exaltar.”*

*(DIAS, G. A., 2016, s.p.<sup>21</sup>)*

“O reconhecimento dos direitos humanos no cenário mundial caminhou, às vezes discretamente, outras efusivamente, junto com o desenvolvimento das relações internacionais” (LEÃO, 2001, p. 30). Inicialmente – no séc. XVII e no início do séc. XX –, as **relações internacionais (ri)**<sup>22</sup> eram adstritas aos Estados soberanos, motivo pelo qual consideravam os direitos humanos “confinados” dentro de fronteiras. Entretanto, com o tempo, essa concepção e jurisdição foi ampliada, alargando-se para prerrogativas da sociedade internacional (LEÃO, 2001).

---

<sup>21</sup> *Canção do Tamoio (Natalícia)*. Disponível em: <<http://www.cin.ufpe.br/~scbs/diocesano/tamoio.html>>. Acesso em: maio de 2016.

<sup>22</sup> **Relações internacionais** (ri – minúsculo), segundo Castro (2005), fundamentada na concepção da Ordem de Westphalia (1648), que delimitou uma nova dinâmica internacional, iniciada nos séculos XII e XIII, na Europa, com a “territorialização” da política.

Segundo Vasco (1996), é a partir do século XIX que os direitos humanos inauguram sua base fundamentada sob égide do direito internacional, tendo em vista o início da ampliação da proteção dos direitos humanos:

No decorrer do tempo, os direitos humanos se submeteram a proteção constitucional, já que se considerou insuficiente só a proteção da lei. As liberdades fundamentais proclamadas pela Revolução Francesa e a Constituição Estadunidense, em fins do século XVIII, foram incorporadas a todas as Constituições Ibero-americanas, a começo do século XIX, assim como às de outros países do mundo (VASCO, 1996, p. 653).

Entretanto, como analisa Almeida (1995, p. 51-52), esse período histórico foi permeado por inúmeras conquistas que tiveram como base as propostas burguesas que fundamentaram a democracia liberal ocidental:

São mais de 200 anos de disputas políticas pela constituição dos direitos humanos como referencial de conduta da humanidade. [...] Apesar desses primórdios e de suas fontes plurais, [...] os direitos humanos geralmente têm sua origem relacionada com os ideais burgueses constituidores dos pilares da democracia liberal e ocidental que se consolidam com a Independência Americana e a Revolução Francesa, embora, raramente, apareçam também referências à revolução parlamentar inglesa do século XVII. [...] Os direitos dos povos (também conhecidos como direitos da solidariedade) se desenvolvem no segundo pós-guerra e são classificados como de terceira geração. Hoje, porém, esta divisão por gerações cumpre apenas um caráter didático, pois todos os direitos humanos estão inter-relacionados. A tese de gerações de direitos não tem mais consistência.

Almeida (1995, p. 52-54) destaca a importância do período pós-guerras, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, para a consolidação de um regime específico dos direitos humanos:

A nova realidade internacional do pós-guerra, ao mesmo tempo em que é condicionada pela divisão do mundo em blocos, também pode ser caracterizada pelas novas demandas provocadas pelo fantástico desenvolvimento econômico [...]. [...] Assim surgem novos direitos que aos poucos vão ampliando mais ainda o foco dos direitos humanos. Entre eles estão o direito à paz; ao desenvolvimento e à auto-determinação dos povos; a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado; à utilização do patrimônio comum da

humanidade; da mulher; da criança entre outros. Para promover e proteger estes direitos no plano internacional foram constituídos diversos mecanismos que se expressam em inúmeros documentos. O mais conhecido destes textos é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que dá início à formação de regimes internacionais. [...] O processo de internacionalização dos direitos humanos, iniciado em 1948, ganha outra dimensão com a Conferência de Viena, em 1993, quando estes se afirmam como um tema global. Esta conferência criou [efetivamente] novos regimes em direitos humanos, impondo limites aos Estados no exercício da soberania.

Nessa perspectiva, Leão (2001) aponta dois grandes marcos históricos da construção da concepção atual de direitos humanos a **Primeira Guerra Mundial (1914-1918)** e a **Segunda Guerra Mundial (1939-1945)**. Impulsionada no período pós-Segunda Guerra Mundial foi vinculada à uma nova **doutrina jusnaturalista**<sup>23</sup>, para regular as relações entre Estados e cidadãos(ãs) e a ideologia vencedora. Marca-se, para o autor, de certo modo, uma “divisão precipitada” dos direitos humanos entre direitos civis e políticos (DCP), relacionados à um caráter neoliberal, *versus* DESC, relacionados a concepções socialistas.

Comparato (2007) divide a internacionalização dos direitos humanos em duas fases: a primeira “[...] teve início na segunda metade do século XIX e findou com a 2ª Guerra Mundial, manifestando-se basicamente em três setores: o direito humanitário, a luta contra a escravidão e a regulação dos direitos do trabalhador

---

<sup>23</sup> Felipe (2014, p. 9-15): “O jusnaturalismo [ou Direito Natural] tem uma história longa, complexa e multifacetada. [...] O estoicismo deu ao jusnaturalismo a feição que terá uma grande repercussão histórica e corresponde aproximadamente à representação do que temos hoje do conceito, associado à noção de dignidade humana [...] sustentava a igualdade natural e a fraternidade universal. [...] Apresentavam-se os direitos fundamentais como o primário e o sistema jurídico objetivo como o secundário: caberia a este assegurar os direitos. Na Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, dizia que os homens nascem livres e iguais em direitos. O fim de toda associação é a conservação dos direitos naturais do homem. Os direitos naturais eram a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.” Para Farias (1993, p. 15-17) (grifo nosso): “No panorama geral do pensamento jurídico destacam-se dois modelos básicos de posicionamentos, aparentemente irreduzíveis, e frequentemente apresentados como tais – jusnaturalismo e juspositivismo – a partir dos quais derivam todas as demais tomadas de posição ideológicas no campo da Ciência do Direito. [...] Como inexitem direitos fixos e universais [...] a utilização do Direito Natural evoluiu para a função de arma de combate – chamado pelo Prof. Lyra Filho de direito natural histórico-social – através do qual as sociedades questionariam a ordem estabelecida. [...] **Como nenhuma das duas teorias, tanto o jusnaturalismo quanto o juspositivismo, respondiam com inteireza a indagação fundamental – O que é o Direito? – exatamente porque insuficientes para explicar o fenômeno jurídico na sua totalidade, os juristas passaram a fundamentar a eficácia das normas na própria experiência da sociedade, dentro do processo histórico, inaugurando uma visão concreta, aglutinadora e totalizante do fenômeno jurídico – a concepção dialética. [...] [Nesse sentido, o] [...] direito aparece como uma produção do grupo social, conquistado pela coletividade resultando da luta concreta pelo espaço de poder, condicionada pelas determinantes históricas e sociais de cada tempo.”**

assalariado” (COMPARATO, 2007, p. 55); a segunda aprofunda a definição dos direitos humanos e inicia-se a partir de 1945 com os marcos inaugurais da **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)** – a qual abordaremos melhor no próximo capítulo – e a **Convenção Internacional sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio** ambas de 1948 (COMPARATO, 2007).

Para Comparato (2007) a questão da **dignidade humana**, após os massacres e as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, torna-se um “valor supremo” da humanidade a ser defendido. Dessa forma:

O sofrimento como matriz de compreensão do mundo e dos homens, [...], veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos. A Declaração Universal, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, e a Convenção Internacional sobre a prevenção e punição do crime de genocídio, aprovada um dia antes também no quadro da ONU, constituem os marcos inaugurais da nova fase histórica, que se concentra em pleno desenvolvimento (COMPARATO, 2007, p. 56-57).

Dornelles (1997) também defende, no campo internacional, o fim da Segunda Guerra Mundial como elemento fundante da progressiva incorporação dos direitos humanos no cenário internacional, por meio da ampliação do processo de formação e evolução jurídica do direito internacional. Ainda, Sacavino (2009, p. 47) salienta:

[...] Se a 2ª guerra mundial significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução. Uma das principais preocupações desse movimento foi a internacionalização dos direitos humanos, fortalecendo a ideia de que a proteção de tais direitos não deveria se reduzir ao domínio dos Estados nacionais, isto é, não deveria se restringir à competência nacional exclusiva ou à jurisdição doméstica exclusiva, porque se revela tema de legítimo interesse internacional.

Acerca da concepção de direitos da pessoa, Cançado Trindade (1997) avalia que mesmo a ideia dos direitos humanos sendo remota, passando por distintas culturas e movimentos históricos, é balizada, de forma central, pela dignidade humana e pela luta contra a exclusão e a opressão. De acordo com Cançado Trindade (1997, p. 17):

A noção de direitos inerentes à pessoa humana encontra expressão ao longo da história, em regiões e épocas distintas. A formulação jurídica desta noção, no plano internacional, é, no entanto, historicamente recente, articulando-se nos últimos cinquenta anos [recentemente, sessenta e oito anos], mormente a partir da adoção da Declaração Universal dos Direitos do Humanos de 1948. As raízes do que hoje entendemos por proteção internacional dos direitos humanos remontam, contudo, a movimentos sociais e políticos, correntes filosóficas, e doutrinas jurídicas distintos que floresceram ao longo dos vários séculos em diferentes regiões do mundo.

Sob uma perspectiva crítica dos direitos humanos, a organização histórica do cenário internacional baseia-se em uma construção social concebida nas lutas, coletivas e individuais, e nas disputas realizadas em torno das relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Escrivão Filho e Sousa Jr. (2016, p. 51-52) refletem:

[...] o cenário dos direitos humanos varia na medida das relações econômicas, sociais, políticas e culturais entre os países e as sociedades. [...] De fato, a história dos direitos humanos não é [somente] a história das declarações fortes na tradução de consensos civilizatórios sobre valores teórica e politicamente estabelecidos. Não é a história dos monumentos nos quais artística e simbolicamente venham a ser esculpidos, não é sequer a história das ideias que pretendam ser a sua expressão ideológica. [...] É sim, a história das lutas sociais, de forças histórias em confronto. [...] Há sempre aí um jogo dialético entre particularismo e universalismo.

Ao dialogarem sobre o cenário internacional dos direitos humanos, Escrivão Filho e Sousa Jr. (2016, p. 54) enfatizam os direitos humanos como a história de lutas sociais e das forças opostas em confronto.

[...] os tratados e organismos internacionais de direitos humanos respondem à mesma condição histórica de processos e embates políticos e econômicos que resultam em garantias de direitos institucionalizadas. A diferença é que desde uma perspectiva global tais processos ocorrem a partir das disputas entre os diversos países no cenário internacional.

Perspectiva semelhante é concebida por Herrera Flores (2008), pois para o autor os direitos humanos são apresentados como o principal desafio para o século XXI. Definidos como processos, institucionais e sociais, que possibilitam a abertura e

a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana são compreendidos como “racionalidade da resistência”, ao garantir o acesso aos bens, materiais e imateriais, que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. Possuem características intrínsecas: são provisórios, não são dados, são construídos, especialmente, por meio do enfrentamento às violações, às exclusões, às discriminações, às desigualdades, às intolerâncias e às injustiças (HERRERA FLORES, 2008).

Nesse sentido, os direitos humanos não só coincidem com as normas internacionais que os regulam, mas, na verdade, são o próprio objeto que se pretende regular. O direito nacional e internacional são uma técnica procedimental que estabelece formas de acesso aos bens por parte da toda a sociedade (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JR., 2016; HERRERA FLORES, 2008).

Como observa Dornelles (1997), declarações, textos e momentos históricos, sobretudo os relacionados aos direitos humanos, são fragmentos que representam grandes lutas contra opressão, exploração, preconceito e violência. Balizados por um claro conteúdo político são concebidos como “[...] pequenos testemunhos documentais de lutas descomunais que mobilizaram grandes contingentes humanos pela sua libertação” (DORNELLES, 1997, p. 8). Devido ao fato das liberdades e das garantias fundamentais dos seres humanos serem de interesse de toda a comunidade internacional, e representarem um processo de luta em torno da dignidade humana, afirma-se a necessidade da construção de sistemas regionais de proteção, com o fito de resolver, pacificamente, conflitos internacionais e violações relacionadas aos direitos humanos em âmbito interno (DORNELLES, 1997).

Os conflitos internacionais [...] e a permanente ameaça à paz internacional demonstram que não bastava que cada Estado aprovasse internamente uma declaração de direitos ou mesmo subscrevesse diferentes documentos internacionais para que automaticamente passasse a respeitar os direitos enunciados em relação a seus habitantes. Foi necessário a criação de mecanismos e instrumentos controladores da ação dos Estados no sentido do respeito àqueles que habitam ou se encontram em seu território e do respeito aos princípios do direito internacional. Para tanto foram organizados sistemas regionais de proteção e promoção dos direitos e garantias fundamentais, buscando a adesão, por parte dos Estados, a uma política internacional de resolução pacífica dos conflitos e contradições e de efetivo respeito ao elenco de direitos conhecidos internacionalmente [...]. (DORNELLES, 1997, p. 38-39)

Sobre a multiplicação de organismos políticos e a evolução do direito internacional contemporâneo como umas das razões para o aperfeiçoamento do direito internacional contemporâneo, Cançado Trindade (2003, p. 77-78) reflete:

O fenômeno do multilateralismo nas relações internacionais contemporâneas acompanha naturalmente a ascensão e multiplicação dos organismos políticos internacionais. A crescente atuação deste últimos se constitui em um dos fatores capitais na evolução do direito internacional contemporâneo.

Nesse panorama, Comparato questiona (2007, p. 58):

Surge agora à vista o termo final do longo processo de unificação da humanidade. E, com isso, abre-se a última grande encruzilhada da evolução histórica: ou a humanidade cederá à pressão conjugada da força militar e do poderio econômico financeiro, fazendo prevalecer uma coesão puramente técnica entre os diferentes povos e Estados, ou construiremos enfim a civilização da cidadania mundial, com o respeito integral aos direitos humanos, segundo o princípio da solidariedade ética.

Acerca dessa atual “encruzilhada da evolução histórica”, observamos que o fomento da coesão da proteção dos direitos humanos na ordem internacional, tanto universal como regional, direciona-se no sentido de fundamentar as bases para a cidadania mundial e para a solidariedade ética, fundamentados na luta pela dignidade humana, especialmente por meio dos sistema de proteção e dos OIs.

\*\*\*\*

Coadunados por uma perspectiva de sistema universal – também denominado de sistema global por Daniela Ikawa, Flávia Piovesan e Guilherme de Almeida (2007) –, a proteção internacional dos direitos humanos consolida-se com o delineamento da **Organização das Nações Unidas (ONU)**<sup>24</sup> e seus diversos

---

<sup>24</sup> A ONU é um **OI universal**, idealizado ainda na Segunda Guerra Mundial, fundado oficialmente com a entrada em vigor da Carta das Nações Unidas, em 24 de outubro de 1945 – assinada em São Francisco, Califórnia. Sua finalidade inicial era manter a paz e segurança internacional e, posteriormente, estendeu seus objetivos para a promoção dos direitos humanos no âmbito internacional e a cooperação internacional nas esferas social e econômica (LASMAR; PAIXÃO e CASARÕES, 2006; IKAWA; PIOVESAN; ALMEIDA,

instrumentos, como: a **Carta das Nações Unidas (1945)**, a **Comissão de Direitos Humanos (1946)**, a **DUDH (1948)**, o **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP)** e o **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)** – ambos de 1966. Em paralelo, em âmbito regional, é por meio da construção de sistemas regionais detentores de normas de conduta obrigatórias para seus Estados-membros que essa proteção é fundamentada (VASCO, 1996).

Até mesmo após a proclamação da DUDH todas as Constituições promulgadas desde então tiveram, em maior ou menor medida, a influência desta. Leão (2010) verifica que, com a criação da ONU (1945), a ordem internacional de então é abarcada por um cenário de “discussões político-diplomáticas”, a fim de compor a **Carta Internacional de Direitos Humanos**<sup>25</sup>. Como destaca:

Essa realidade histórica faz com que o Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pugne pela afirmação do indivíduo como sujeito de direito internacional Público (DIP). Trata-se, portanto, de uma construção factual e jusfilosófica consubstanciadora de uma ideia fincada a partir de uma lógica sequencial sustentada nos sujeitos contemporâneos do DIP: os Estados, as Organizações Internacionais e os Indivíduos. Isto é, os Estados, mediante a celebração de um tratado internacional, criam as Organizações Internacionais, em cujo seio e à luz do patrocínio dos Estados, facilitam o surgimento dos tratados internacionais de direitos humanos, dos quais emergem o indivíduo como um sujeito de DIP, capaz de demandar seus Estados por violação a uma das normas de um tratado internacional de direitos humanos. Trata-se, inclusive, de um processo que se retroalimenta. Consequentemente, se poderia afirmar que o Preâmbulo da DUDH é a consagração

---

2007). Importante ressaltar que: “A organização das Nações Unidas não se consolidou a partir de uma ideia e interpretação única de sua estrutura, finalidade e objetivos. A cada circunstância específica, ela respondeu a partir de um sistema simbólico e procedimental distinto, embora permanecesse funcionalmente a mesma entidade.” (LASMAR; PAIXÃO e CASARÕES, 2006, p. 3) Atualmente, **possui 193 Estados-membros**. Seus **propósitos** são: “[1.] Manter a paz e a segurança internacional; [2.] Desenvolver relações amistosas entre nações; [3.] Realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; [4.] Ser um centro destinado a harmonizar a ação dos povos para a consecução dessas atividades.” Seus **princípios** são: 1. Igualdade soberana entre Estados-membros; 2. Cumprimento da Carta das Nações Unidas; 3. Resolução de controvérsias internacionais, por meios pacíficos; 4. Abstenção do uso de ameaças ou da força nas relações internacionais; 5. Compromisso de todos prestarem assistência/apoio à ONU; 6. Garantia da paz e da segurança internacional, promovidas pelos Estados-membros e pelos Estados não-membros; e 7. Não intervenção em assuntos específicos de cada País – ou seja, “de alçada nacional” (ONU, 2016h).

<sup>25</sup> A **Carta Internacional dos Direitos Humanos**, da ONU, consagra as normas universais dos direitos humanos e fundamenta as atividades da Instituição alicerçados na promoção, na proteção e no controle dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. **Seus três instrumentos são**: a **DUDH (1945)**, o **PIDCP** e o **PIDESC** (ambos de 1966) – e seus protocolos facultativos (ACNUDH; ONU, 2008).

política da passagem de uma sociedade internacional, sobretudo desde a ótica do DIP, de viés estadocêntrica, para uma sociedade internacional que reposiciona o indivíduo no epicentro das discussões. (LEÃO, 2010, p. 267)

Sobre o marco da DUDH e a complementariedade dos sistemas de proteção para o sujeito de direito, Piovesan (2010, p. 45) explica:

Firma-se, assim, no âmbito do sistema global, a coexistência dos sistemas geral e especial de proteção dos direitos humanos, como sistemas de proteção complementares. [...] Ao lado do sistema normativo global, surge o sistema normativo regional de proteção, que busca internacionalizar os direitos humanos no plano regional, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global – integrado pelos instrumentos das Nações Unidas [...] – com instrumentos do sistema regional, por sua vez integrado pelos sistemas interamericano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos. O sistemas global e regional não são dicotômicos, mas complementares pelos valores e princípios da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos direitos humanos no plano internacional.

Brandão e Belli (2002) analisam a **evolução do Sistema Interamericano** com base no esboço da necessidade de uma consolidação de base jurídica, bem como no fortalecimento dos mecanismos de supervisão. Sendo contemplada, dessa forma, como já caracterizado, por um processo não linear, lento e de árduas negociações. Cujas centralidade foi caracterizada pelas preocupações em torno da pessoa humana nas ri. Ponderam “[...] a legitimidade da proteção internacional dos direitos humanos nem sempre foi ponto pacífico. Progressivamente foi-se consolidando a [ideia] de que os direitos humanos devem ser encarados como um ramo especial do direito internacional” (BRANDÃO; BELLI, 2002, p. 273).

A questão da proteção internacional dos direitos humanos como uma contraposição à visão estática tradicional – positivista e Estadista do direito –, é aludida por Brandão e Belli (2002) como centrada no ser humano como ponto fulcral, tanto do direito interno como do direito externo (âmbito internacional, regional e nacional). Como advertem, a própria ação estatal tem sua legitimidade esboroada caso não assegure os direitos básicos da pessoa humana como fundamento para decisões vinculadas à coletividade.

Em âmbito regional, alude-se como inicial, e principal, base jurídica detentora de normas de conduta obrigatória a **Organização dos Estados Americanos (OEA)**. Remontada desde outubro de 1889 a abril de 1890, período em que ocorreu a **I Conferência Internacional dos Estados Americanos**, realizada em Washington, D. C., tem sua inauguração institucional após oito conferências – 1. Washington (1889-1890); 2. México (1901-1902); 3. Rio de Janeiro (1906); 4. Buenos Aires (1910); 5. Santiago (1923); 6. Havana (1928); 7. Montevideu (1933); e 8. Lima (1938) –, na **IX Conferência Internacional dos Estados Americanos** realizada em Bogotá, em maio de 1948 (OEA, 2007).

Para Leão (2001), os antecedentes do Sistema Interamericano são: 1. a VIII Conferência Internacional dos Estados Americanos (1938) realizada em Lima; 2. a Conferência Interamericana sobre Problemas de Guerra e da Paz (1945), realizada no México – que encomendou uma *Declaración de Derechos y Deberes Internacionales del Hombre* ao Comitê Jurídico Interamericano; e 3. o Preâmbulo do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR) (1947).

Confirma Cançado Trindade (1996, p. 49, tradução nossa):

Curiosamente, foi uma Resolução de uma Conferência Interamericana, a de Lima 1938, que veio a constituir um antecedente da Declaração Americana de dez anos depois, pela primeira vez discutindo em uma conferência do gênero de maneira direta em nosso continente o tema dos direitos humanos e das medidas conjuntas para sua salvaguarda.

Criada como organismo respaldado pela ONU<sup>26</sup>, em 1948, a OEA é considerada a organização regional mais antiga das Américas, sendo, ainda, abarcada por documentos base, entre eles: a **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem** e a **Carta da Organização dos Estados Americanos** – ambos de 1948 (OEA, 2007). Esses dois instrumentos internacionais são essenciais na construção do Sistema Interamericano, ao determinar e garantir direitos fundamentais inalienáveis e aprofundar direitos da pessoa humana frente aos

---

<sup>26</sup> A **Carta das Nações Unidas** declara em seu *Capítulo VIII, Acordos Regionais, Artigo 52*: “1. Nada na presente Carta impede a existência de acordos ou de organizações regionais destinados a tratar dos assuntos relativos à manutenção da paz e da segurança internacionais que forem susceptíveis de uma ação regional, desde que tais acordos ou organizações regionais e suas atividades sejam compatíveis com os objetivos e princípios da ONU.” (ONU, 2016 a, s.p.)

Estados (BRANDÃO; BELLI, 2002; LEÃO, 2001).

Como afirma a Corte IDH (2013) e a OEA (2007), acerca do processo histórico da construção do Sistema Interamericano:

Os Estados das Américas, em exercício de sua soberania e no âmbito da Organização dos Estados Americanos, adotaram uma série de instrumentos internacionais que se converteram na base de um sistema regional de promoção e proteção dos direitos humanos, conhecido como o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. Dito sistema reconhece e define os direitos reconhecidos nestes instrumentos e estabelece obrigações tendentes a sua promoção e proteção. O Sistema Interamericano começou formalmente com a aprovação da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem em 1948 (CORTE IDH, 2013, p. 1).

[O] sistema interamericano de promoção e proteção dos direitos fundamentais do homem teve seu início formal com a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada pela Nona Conferência Internacional Americana [...], na qual foi aprovada a própria Carta da OEA. [...] A Declaração Americana, [...], é o primeiro instrumento internacional da sua espécie, uma vez que foi adotada antes da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no âmbito das Nações Unidas em dezembro do mesmo ano (OEA, 2007, p. 4).

Corroborando com essa perspectiva, Cançado Trindade (1996, p. 48-49, tradução nossa) sustenta:

Se tomamos como ponto de partida do sistema interamericano a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 acompanhada pela Carta Internacional Americana de Garantias Sociais do mesmo ano (ambas baseadas em resoluções e não tratados), constatamos que a Declaração Americana formou base normativa da matéria no período que antecede a adoção da Convenção Americana de Direitos Humanos em 1969, e segue sendo a base normativa *vis-à-vis* dos Estados não-Partes da Convenção Americana. A Declaração de 1948 proclamou os direitos nela consagrados como inerentes à pessoa humana, avançou – distintamente da Convenção Americana – uma visão integral dos direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais), e sinalizou a correlatividade entre direitos e deveres.

A própria **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**, em suas **Considerações**, esclarece:

Que, em repetidas ocasiões, 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; [...] Que a consagração americana dos direitos essenciais do homem, unida às garantias oferecidas pelo regime interno dos Estados, estabelece o sistema inicial de proteção que os Estados americanos consideram adequado às atuais circunstâncias sociais e jurídicas, não deixando de reconhecer, porém, que deverão fortalecê-lo cada vez mais no terreno internacional, à medida que essas circunstâncias se tornem mais propícias. (CIDH, 2016, s.p.)

Desde o princípio do Sistema, a **Declaração Americana** reconhece o direito à **educação para a liberdade, a moralidade e a solidariedade**. Além disso, afirma-o em benefício e usufruto tanto pessoal como coletivo:

[Artigo 12:] Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a 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. (CIDH, 2016, s.p.)

Portanto, a Declaração Americana conserva a educação como direito e dever: “[Artigo 12] Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária. [...] [e Artigo 31] Toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária” (CIDH, 2016, s.p.).

### *1.1.1. MARCOS INICIAIS DO SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS*

Alicerçada pela sua Carta, a OEA é embasada por pilares essenciais à integridade e à defesa dos direitos humanos, tais como paz, justiça, integridade territorial e independência (OEA, 2007). De maneira análoga, é contemplada por propósitos essenciais, enunciados em seu Artigo 2, entre eles:

a) Garantir a paz e a segurança continentais; b) Promover e consolidar a democracia representativa, respeitando o princípio da

não-intervenção; c) Prevenir as possíveis causas das dificuldades e assegurar a solução pacífica das controvérsias que surjam entre seus membros; d) Organizar a ação solidária destes em caso de agressão; e) Procurar a solução dos problemas políticos, jurídicos e econômicos que surgirem entre os Estados membros; f) Promover, por meio de ação cooperativa, seu desenvolvimento econômico, social e cultural; g) Erradicar a pobreza crítica, que constitui um obstáculo ao pleno desenvolvimento democrático; e h) Alcançar uma efetiva limitação de armamentos convencionais que permita dedicar a maior soma de recursos ao desenvolvimento econômico-social dos Estados membros (BRASIL, 2006, p. 262).

A **Carta da OEA**, na data de sua subscrição (30 de abril de 1948), contou com a assinatura de 21 países das Américas, entre eles Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, Estados Unidos da América, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Somados a esses, o sistema regional incorporou, ao longo dos anos, 14 novos Estados-membros: Barbados (1967), Trinidad e Tobago (1967), Jamaica (1969), Granada (1975), Suriname (1977), Domínica (1979), Santa Lúcia (1979), Antígua e Barbuda (1981), São Vicente e Granadinas (1981), Bahamas (1982), São Cristóvão e Nevis (1984), Canadá (1990), Belize (1991) e Guiana (1991). Atualmente, **a OEA conta com todos os 35 países das Américas como Estados-membros** (OEA, 2007).

No caso brasileiro, é importante ressaltar, conforme já mencionado, que o País assinou a Carta na mesma data de sua subscrição, que entrou em vigor em dezembro de 1951, de acordo com seu Artigo 145 (OEA, 2007). O Brasil ratificou a Carta em 11 de fevereiro de 1950 – isto é, antes do golpe civil-militar de 1964 – e a depositou, institucionalmente, em 13 de março de 1950, sem restrições<sup>27</sup>. A Carta passou por sucessivas **reformas**, a fim de ampliarem seu escopo, por meio dos seguintes protocolos: de **Buenos Aires** (1967), de **Cartagena das Índias** (1985), de **Washington** (1992) e de **Managuá** (1993) (BRASIL, 2006).

A respeito das adições à Carta, as mais significativas foram introduzidas pelo Protocolo de Washington, que dispôs, como um de seus propósitos, àqueles já observados no Artigo 2, f. (ação cooperativa) e g. (desenvolvimento econômico,

---

<sup>27</sup> *Carta de la OEA*. Disponível em: <[http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-41\\_Carta\\_de\\_la\\_Organizacion\\_de\\_los\\_Estados\\_Americanos\\_firmas.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos_firmas.htm)>. Acesso em: abril de 2016h.

social e cultural), e pelo Protocolo de Managuá, que estabeleceu o Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (OEA, 2007). Essas foram contempladas como um esforço da OEA em trabalhar a questão da integralidade e da progressividade dos direitos humanos, ao abarcar os DCP e estender a importância, a visibilidade e a progressividade dos DESC.<sup>28</sup>

Balizada na democracia como um de seus conceitos fundantes, a **Carta da OEA** elucida suas pontuações em seu **Preâmbulo** e **Artigos 3 e 47**:

[Preâmbulo:] Em nome dos seus povos, os Estados representados na Nona Conferência Internacional Americana [...] Seguros de que a democracia representativa é condição indispensável para a estabilidade, a paz e o desenvolvimento da região; Certos de que o verdadeiro sentido da solidariedade americana e da boa vizinhança não pode ser outro senão o de consolidar neste Continente, dentro do Quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade individual e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do Homem;

[Capítulo III, Princípios, Artigo 3:] Os Estados americanos reafirmam os seguintes princípios: [...] b) A ordem internacional é constituída essencialmente pelo respeito à personalidade, soberania e independência dos Estados e pelo cumprimento fiel das obrigações emanadas dos tratados e de outras fontes do direitos internacional; [...] d) A solidariedade dos Estados Americanos e os altos fins a que ela visa requerem a organização política dos mesmos, com base no exercício efetivo da democracia representativa; [...] f) A eliminação da pobreza crítica é parte essencial da promoção e consolidação da democracia representativa e constitui responsabilidade comum e compartilhada dos Estados americanos; [...] n) A educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz.

[Capítulo VII, Desenvolvimento Integral, Artigo 47:] Os Estados membros darão primordial importância, dentro dos seus planos de desenvolvimento, ao estímulo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, orientadas no sentido do melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso (BRASIL, 2006, p. 261-270).

---

<sup>28</sup> Herrera Flores (2008, p. 72-76, tradução nossa) observa que: “A própria interpretação dos direitos humanos e fundamentais deve adaptar-se a um mundo não dualista em que a mente e o corpo permaneçam unidos. Como consequência, defendemos uma concepção “integral” dos direitos, em que se supere a dicotomia entre direitos individuais e os direitos sociais, econômicos e culturais. Para isso, deveríamos começar reivindicando três tipos de direitos: a) direito à integridade corporal [...]; b) direito à satisfação de necessidades (direitos sociais, econômicos...); c) direitos de reconhecimento [...]. [...] Em definitivo, a dualidade é disjunção, rasgamento, escolha de polos fictícios e redutores de toda a complexidade.”

Cançado Trindade afirma (1999, p. 243-244), acerca da indissociabilidade entre os direitos humanos e a democracia, relacionando-a à própria “natureza” dos tratados de direitos humanos:

[...] os valores democráticos têm incidência nos próprios métodos de interpretação dos tratados de direitos humanos. O “sentido autônomo” de que revestem os termos dos tratados de direitos humanos, – respaldado pela jurisprudência das Cortes Europeia e Interamericana de Direitos Humanos, – constituiu outro importante elemento de interpretação no sentido de resguardar a letra e o espírito dos tratados de direitos humanos [...]. Nestas circunstâncias, os tratados de direitos humanos vêm resgatar os direitos ameaçados, contribuindo assim à sua prevalência e à preservação e consolidação dos valores democráticos.

Com o fito de desenvolver sua premissa, Cançado Trindade (1999) indica que a **Declaração de Viena**<sup>29</sup> foi sustentada por uma trilogia ou, como evoca, uma **interrelação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos**. Analisa que, na **Conferência de Viena**, ficaram evidenciados aspectos fundamentais à democracia, além de relacioná-la à totalidade dos direitos humanos, estabelecendo bases para sua internacionalização e sua proteção.

No tocante ao primeiro componente da tríade, no transcurso do processo preparatório da Conferência de Viena se identificaram os seguintes elementos, considerados essenciais da *democracia*: existência de instituições que garantam a observância dos direitos humanos e o Estado de Direitos; Poder Executivo periodicamente

---

<sup>29</sup> Segundo Lindgren Alves (1994), a **Declaração de Viena** conferiu caráter efetivamente universal aos direitos humanos e “[...] representa um impulso substancial para a causa dos direitos humanos. [...] é claramente perceptível a importância de se poder contar com documento consensual, abrangente e agora indubitavelmente universal sobre assunto tão fundamental para todos os homens e mulheres. [...] recolocando o Homem e a Mulher como verdadeiros sujeitos do Direito e da História” (LINDGREN ALVES, 1994, p. 35). É o documento mais abrangente de direitos humanos recepcionado pela comunidade internacional e foi elaborada na **II Conferência Mundial de Direitos Humanos**, realizada em 1993, conhecida como **Conferência de Viena**, a maior concentração e mobilização vista sobre o tema. Reuniu mais de 171 delegações oficiais de Estados, 2.000 ONGs e 10.000 pessoas, além de instituições nacionais e internacionais de proteção dos direitos humanos (LINDGREN ALVES, 1994). Entretanto, cabe aqui ressaltarmos que a questão da indivisibilidade e da complementariedade dos direitos humanos foi tratada, de maneira inaugural, pela **I Conferência Mundial de Direitos Humanos**, realizada em 1968, conhecida como **Conferência de Teerã**, “[...] contando com a participação de 84 países e a presença de representantes de diversas organizações internacionais e organizações não-governamentais.” (LEÃO, 2001, p. 117) A **Proclamação de Teerã**, embora fundada em um encontro “[...] limitado pela realidade bipolar, já começa a dar os primeiros passos para romper a dicotomia entre direitos civis e políticos com os direitos econômicos, sociais e culturais, proclamando a indivisibilidade e interdependência entre todos eles.” (ALMEIDA, 1995, p. 50)

eleito, em eleições independentes com rotação no poder, e respeito pela vontade popular com base na legitimidade do governo; Poder Legislativo periodicamente eleito, e pluralista; Poder Judiciário independente, capaz de controlar a legalidade dos atos legislativos e administrativos (inclusive para assegurar a vigência dos direitos básicos); a separação dos Poderes, com o Executivo apto a prestar contas ao Legislativo e sujeito ao controle jurisdicional; existência de instituições adicionais de controle (e.g., *ombudsman* defensor do povo, funções adicionais do Ministério Público, etc.); o pluralismo ideológico; a liberdade de associação (especialmente dos trabalhadores); a satisfação das necessidades humanas básicas (alimentação, moradia, vestuário, educação e trabalho) na implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais; a fiscalização e exigência de responsabilidade das autoridades; a assistência jurídica para assegurar o acesso de todos à justiça (prevalência de garantias do devido processo, e proteção judicial); a liberdade de imprensa; o respeito pelas minorias (inclusive diferentes religiões, e povos indígenas), com mecanismos que garantam sua participação política, e medidas especiais de assistência. (CANÇADO TRINDADE, 1999, p. 205) (grifo do autor).

Nessa perspectiva, Brandão e Belli (2002, p. 275-300) (grifo do autor) defendem acerca do conceito de democracia e das obrigações positivas do Estado:

A luta pelos direitos humanos permite conferir à busca da transformação social um sentido profundamente democrático, posto que o ser humano torna-se sujeito e beneficiário da mudança, enquanto ao Estado é negada a possibilidade de agir como se possuísse uma racionalidade própria independente capaz de justificar o exercício desimpedido do poder. [...] não deixa de ser igualmente correto notar que o grau de observância dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais não têm correspondido às expectativas geradas pelos avanços institucionais. A ampla utilização do sistema interamericano com o objetivo de elevar o grau de respeito aos direitos humanos adquire importância renovada sob a democracia, visto que não se trata, como antigamente, de simplesmente afirmar os direitos do indivíduo *contra* o Estado, mas de realizar os direitos e garantias individuais e coletivos *com* o Estado. Vale dizer, o Estado não é o inimigo a ser derrotado e os sistemas internacionais de proteção não são armas numa suposta guerra. O Estado deve ser, ele também, instrumento de proteção, pois os direitos humanos não se realizam automaticamente pela abstenção estatal ou pela mera não intrusão pública no espaço privado. Os direitos humanos exigem do Estado obrigações positivas, obrigações de fazer [...]. Desta perspectiva, a potencialidade da conversão do Estado em aliado na luta pelos direitos humanos se encontra inscrita na democracia e a realização efetiva desta aliança é impulsionada, entre outros fatores, pela cooperação com os mecanismos internacionais de proteção.

Além da democracia, a questão da **educação** pactuada na **Carta da OEA**, em seu **Artigo 49**, é definida explicitamente:

[Capítulo VII, Desenvolvimento Integral, Artigo 49:] Os Estados membros empreenderão os maiores esforços para assegurar, de acordo com suas normas constitucionais, o exercício efetivo do direito à educação, observados os seguintes princípios: a) O ensino primário, obrigatório para a população em idade escolar, será estendido também a todas as outras pessoas a quem possa aproveitar. Quando ministrado pelo Estado, será gratuito; b) O ensino médio deverá ser estendido progressivamente, com critério de promoção social, à maior parte possível da população. Será diversificado de maneira que, sem prejuízo da formação geral dos educandos, atenda às necessidades do desenvolvimento de cada país; e c) A educação de grau superior será acessível a todos, desde que, a fim de manter seu alto nível, se cumpram as normas regulamentares ou acadêmicas respectivas (BRASIL, 2006, p. 270).

Sobre o tema dos mecanismos de supervisão é em seu Artigo 53 que a Carta cria instâncias especializadas para firmar seu acordo e realizar seus fins. Entre os órgãos estabelecidos está a CIDH. Disposta, especificamente, no Capítulo XV – A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Artigo 106. Também é essencial aludir à Corte IDH. Sobre esses instrumentos, discorreremos a seguir.

## **1.2. O PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA: A CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS**

*“Os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que, com o seu poder, pretendiam dividir para reinar.”*

*(FREIRE, 2014, p. 197).*

A **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**, mais conhecida como **Pacto de San José da Costa Rica**, foi subscrita após a realização da **Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos**, que ocorreu em San

José, na Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 (CORTE IDH, 2013). Entrou em vigor em 18 de julho de 1978, quando atingiu o número de 11 ratificações (BRANDÃO; BELLI, 2002). O Brasil aderiu à Convenção em 9 de julho de 1992, ratificando-a em 25 de setembro do mesmo ano, comprometendo-se com o seu cumprimento, com ressalvas apenas nos Artigos 43 e 48, alínea d., que tratam das visitas e inspeções *in loco* e a necessidade de anuência prévia (BRASIL, 2006).

Acerca da posição do Brasil no Sistema Interamericano, Piovesan (2010, p. 46-47) afirma que foi impulsionada pela **redemocratização brasileira**:

No que se refere à posição do Brasil em relação ao sistema interamericano de proteção do direitos humanos, observa-se que somente a partir do processo de democratização do País, deflagrado em 1985, é que o Estado brasileiro passou a ratificar relevantes tratados internacionais de direitos humanos. [...] Assim, a partir da Carta de 1988, importantes tratados internacionais de direitos humanos foram ratificados pelo Brasil. [...] As inovações introduzidas pela Carta de 1988 – especialmente no que tange ao primado da relevância dos direitos humanos, como principio orientador das relações internacionais – foram fundamentais para a ratificação desses importantes instrumentos de proteção dos direitos humanos. [...] Este esforço se conjuga com o objetivo de compor uma imagem mais positiva do Estado brasileiro no contexto internacional, como o País respeitador e garantidos dos direitos humanos.

O Artigo 1 – Obrigação de respeitar os direitos – o Pacto de San José determina: “Os Estados-Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição [...]” (BRASIL, 2006, p. 285)

No Capítulo III – Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –, em seu Artigo 26 – Desenvolvimento Progressivo – declara:

Os Estados-Partes comprometem-se a adotar providência, 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**, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, **na medida dos recursos disponíveis**, por via legislativa ou por outros meios apropriados (BRASIL, 2006, p. 292) (grifo nosso).

Para Brandão e Belli (2002) e Cançado Trindade (1996), com a entrada em vigor da Convenção Americana o Sistema Interamericano marca uma nova etapa, especialmente relacionada à ampliação de suas funções e atribuições, por meio da CIDH, e do estabelecimentos de novos órgãos de supervisão, fundamentado em um segundo órgão de controle do Sistema Interamericano, a Corte IDH. A Convenção delineou a competência da CIDH e da Corte IDH para conhecer assuntos relacionados ao cumprimento dos compromissos dos Estados-membros da OEI e regular seu funcionamento (CORTE IDH, 2013).

Segundo Vasco (1996), com o Pacto de San José, o Sistema Interamericano estruturou-se normativamente, possuindo a CIDH e a Corte IDH como meios de proteção para o cumprimento dos seus compromissos. Vasco afirma (1996, p. 654):

Este é o esquema básico, mas há outros instrumentos conexos sobre a matéria. [...] A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José), [...] representa a culminação de uma evolução normativa registrada através de várias conferências internacionais americanas e que teve relevante expressão na referida Declaração.

Os autores Brandão e Belli (2002, p. 280) analisam:

A Convenção Americana representou o coroamento de um processo de codificações dos direitos humanos iniciado com a Declaração de 1948, mas foi além da simples definição dos direitos substantivos. Estabeleceu também dispositivos voltados ao controle das obrigações assumidas, as quais passaram a vincular juridicamente os Estados partes.

Para Singh (2011), o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos baliza-se por um conjunto de ferramentas com o fito de promover, investigar e reparar violações perpetradas pelos Estados-membros da OEA contra a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. O autor considera que o Sistema Interamericano desenvolve uma sólida jurisprudência relacionada aos direitos fundamentais. Entretanto, aponta a existência de dúvida relacionadas à implementação, pelos Estados-membros, das decisões dos órgãos supranacionais – principalmente durante os primeiros anos da CIDH e da Corte IDH (SINGH, 2011).

Brandão e Belli (2002) destacam, também, uma relativa carência da Convenção, ao destacar seu ênfase nos DCP, em detrimento dos DESC, objeto apenas do Artigo 26. Afirma que ao se tratar de direitos sociais, os órgãos têm dado passos mais tímidos para sua proteção, levando aos sistemas jurídicos nacionais o desenvolvimento, muitas vezes, de uma jurisprudência de proteção aos indivíduos e aos grupos “de baixo para cima”.

Nesse sentido, discute-se a necessidade de diálogo entre os sistemas regional e doméstico de proteção de direitos humanos:

Se os grupos e interessados em promover uma agenda de exercícios de direitos humanos colocam atenção a essas relações [de redes e de alianças], suas fortalezas e fraquezas, a convergência ou não de agendas de organização do sul e do norte e a localização de receptáculos institucionais mais abertos, [...] poderiam formar parte de uma agenda que caminhe até o estabelecimento de maiores espaços de liberdade na América Latina. [...] a conversa entre os sistemas domésticos e o sistema regional de proteção deve dizer mais do que o diálogo entre uma ordem que prescreve a outra o que é devido e que se pareça mais com uma deliberação horizontal sobre a qual deve descansar a construção de sociedades e de sistemas de regulação mais igualitários (SINGH, 2011, p. 177, tradução nossa).

Em contraposição à crítica, Brandão e Belli (2002) observam uma contínua preocupação no sentido da elaboração de protocolos que visem garantir a implementação e a progressividade dos DESC. Citam a elaboração de instrumentos do Sistema Interamericano, entre eles: a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos relativo à Abolição da Pena de Morte (1990); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); e a Convenção Interamericana sobre Desaparecimento Forçado de Pessoas (1994).

De modo especial, destacamos o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de DESC, Protocolo de San Salvador (1988), objeto de análise desta dissertação.

### *1.2.1. OS ÓRGÃOS DE SUPERVISÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS ESTABELECIDOS PELA CONVENÇÃO AMERICANA*

Leão (2009, p. 229-230, tradução nossa) pontua:

A Convenção estabelece os órgãos de supervisão de seu corpo normativo: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos. [...] Ambos estão facultados pela Convenção Americana de Direitos Humanos pra proteger e promover esses direitos.

Para Brandão e Belli (2002), tão importante quanto a base jurídica do Sistema Interamericano foi a aceitação do incremento das prerrogativas dos mecanismos de supervisão, especialmente, por meio da criação de dois órgãos destinados a velar pela observância da promoção e da defesa dos direitos humanos nas Américas, a CIDH e a Corte IDH (CORTE IDH, 2013).

Essas duas instituições têm estruturas, organizações e funções, competências e processos delimitados pelo Pacto de San José da Costa Rica (BRASIL, 2006). Quanto às estruturas da CIDH e da Corte IDH cabe mencionar:

Tanto a Comissão como a Corte estão integradas por sete especialistas de reconhecida experiência na matéria de direitos humanos os quais são eleitos, no seio da Organização dos Estados Americanos (OEA), com base na sua titulação pessoal e não como representantes de seus governos. Ambos os órgão contam com uma Secretaria Executiva que cumpre a função de colaborar com os membros na execução de suas tarefas. Os membros da Comissão são eleitos pelos Estados Membros na Assembleia Geral, independentemente de que tenham ou não ratificado a Convenção. Entretanto, somente os Estados Partes da Convenção podem eleger os juízes que integrarão a Corte (LEÃO, 2009, p. 230, tradução nossa).

Isto posto, trataremos a respeito das características, origens, estruturas, missões, funções e objetivos desses órgãos de supervisão da OEA, a seguir.

#### 1.2.1.1. A COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

A **CIDH** foi criada na **V Reunião de Consultas dos Ministros de Relações Exteriores**, realizada em agosto de **1959**, no Chile, por meio da **Resolução VIII**. Inicialmente planejada para funcionar de maneira provisória, em 1960 delineou-se como entidade autônoma e em 1965 tornou-se verdadeiro órgão de controle. Desde seu início, teve como função promover e, posteriormente, defender o respeito aos direitos humanos, com foco na Declaração Americana, entre os Estados-membros. **Em 1967, o Protocolo de Buenos Aires incorpora-a à Carta da OEA**, elevando-a à uma base jurídica mais sólida ao promovê-la como seu principal órgão consultivo (BRANDÃO; BELLI, 2002).

Com sede em Washington D. C. (OEA, 2016a), sua estrutura é composta por sete membros – pessoas indicadas pelos seus Estados de alta autoridade moral e reconhecido saber na matéria –, eleitos pela Assembleia Geral da OEA seus mandatos são de quatro anos, com a possibilidade de uma reeleição (CORTE IDH, 2013). Segundo Leão (2009, p. 230, tradução nossa):

A Comissão também está facultada a velar pelo respeito aos direitos humanos de acordo com a Declaração Americana sobre Direito e Deveres do Homem. Portanto, cronologicamente, e de acordo com as características históricas, jurídicas e políticas do contexto em estudo, a CIDH nasceu primeiro [anteriormente à Corte IDH].

Seu objetivo principal é promover a observância e a defesa dos direitos humanos, além de servir como órgão consultivo da OEA. Possui competências com dimensões políticas e, como a própria Corte IDH coloca, “quase judiciais”. Entre suas competências, incluem-se: realizar visitas *in loco*; preparar relatórios sobre a situação dos direitos humanos nos Estados-membros; e receber, examinar e adjudicar denúncias de violações de direitos humanos, feitas por particulares ou organizações, nos casos em que é admissível o processo (CORTE IDH, 2013).

Nessa perspectiva, Leão (2009) sugere três atribuições principais relacionadas aos direitos humanos nas Américas para a CIDH: 1. encaminhar denúncias individuais (para promover a discussão entre o peticionário e o Estado denunciado); 2. preparar informes (para estudar a situação dos direitos humanos no

país ou recolher informações); e 3. realizar estudos e propor medidas para a OEA de fomento (sobre questões temáticas que abrangem toda a região).

Importante salientar que a força da CIDH está balizada, desde o princípio, pela Carta da OEA, em seu Artigo 106, que declara e orienta:

Haverá uma Comissão Interamericana de Direitos Humanos que terá por principal função promover o respeito e a defesa dos direitos humanos e servir como órgão consultivo da Organização em tal matéria. Uma convenção interamericana sobre direitos humanos estabelecerá a estrutura, a competência e as normas de funcionamento da referida Comissão, bem como as dos outros órgãos encarregados de tal matéria (BRASIL, 2006, p. 278).

Leão (2001) amplia o escopo da CIDH ao compreendê-la como órgão de faculdades diplomáticas, no sentido de conduzir soluções amistosas como órgão mediador entre as partes. Explica, também, suas três funções, já citadas acima: 1. dar curso a denúncias de violações de direitos humanos, por meio do procedimento de petições individuais, vinculadas a ONGs<sup>30</sup>, podendo a CIDH solicitar informações do Estado-membro denunciado e encaminhar medidas provisórias preventivas e/ou até mesmo submeter o caso à Corte IDH; 2. preparar informes/relatórios sobre a situação dos direitos humanos, por meio de observações *in loco* que recolhem informações para expô-las e/ou denunciá-las; e 3. realizar estudos (relatórios especiais) e propor medidas direcionadas à OEA, para fomentar a observância e a promoção dos direitos humanos.

Com relação a alguns outros aspectos das petições individuais encaminhadas à CIDH: a) essa tem discricionariedade em aceitá-las ou rejeitá-las; b) só podem ser elaboradas caso estejam esgotados os recursos da jurisdição interna do Estado-membro, apresentando-a seis meses (6 meses) após o julgamento final, ou caso haja algum impedimento interno para a apreciação do caso; c) a CIDH também pode solicitar informações ao Estado-membro denunciado, adverti-lo e até condená-lo, por

---

<sup>30</sup> Segundo Almeida (1995, p. 39-40): “[...] o surgimento das ONGs remonta ao século XVII. O que se concebe hoje como ONG é produto da evolução das organizações de assistência e caridade daquele período, passando pela emergência de entidades promotoras do direito internacional humanitário, cujo modelo original foi o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, fundado em 1863. [...] Foi a emergência dos chamados problemas globais da humanidade dentro do processo de globalização, que conferiu relevância às ONGs. Já a exposição pública desses atores é ainda mais recente.”

meio de Resolução, com suas eventuais recomendações; e d) caso o Estado-membro não adote as recomendações encaminhadas, a CIDH pode elaborar um informe final que deverá ser publicado no Informe Anual, submetido à Assembleia Geral da OEA (LEÃO, 2001).

Cançado Trindade (1996) afirma que nos primeiros anos a CIDH foi mais um órgão de proteção, devido ao caso da República Dominicana (1965-1966) e Honduras e El Salvador (1969). Posteriormente, após o Protocolo de Buenos Aires (1967), a CIDH com “*status jurídico*” fortalecido erigiu-se como um dos órgãos principais da OEA, auxiliando no controle, na promoção e na supervisão dos direitos humanos – ex. atuação nos casos Chile (1973) e Argentina (1979, essa última com observações *in loco*). Além disso, trabalhou em relatórios anuais com informações sobre a progressividade dos Estados-membros, no sentido de cumprir os objetivos de Sistema Interamericano na proteção de direitos.

Sobre os DESC, Vasco (1996 p. 659-660) observa:

A CIDH continuou com a observação dos direitos econômicos, sociais e culturais no hemisfério. [...] se dirigiu aos Estados-membros para pedir-lhes informação direta sobre o tema, utilizando também fontes colaterais de informação, como as publicações dos organismos internacionais sobre a matéria. A Comissão assinala que a implementação e a vigência dos direitos econômicos, sociais e culturais têm encontrado dificuldades devido à crise econômica que atravessam alguns dos Estados-membros. Como a promoção e a vigência deste tipo de direitos são de natureza progressiva e proporcional ao desenvolvimento de cada país membro, a exigência de seu cumprimento tem sido referida às possibilidades que cada governo tem tido para poder implementá-las.

Cançado Trindade (1996, p. 56, tradução nossa) lembra da relação entre os DESC e a democracia:

Os informes anuais mais recentes da Comissão Interamericana relacionam a questão a proteção dos direitos humanos como uma preocupação com a própria organização política dos Estados-membros da OEA e com o exercício efetivo da democracia representativa como princípio consagrado na Carta da OEA. As dificuldades de implementação, particularmente dos direitos econômicos e sociais, incidem mais diretamente, como tem sido sinalizado pela Comissão, na própria organização político-econômica-social do Estado.

A CIDH é uma instituição essencial no sentido da promoção e da defesa do respeito aos direitos humanos no sistema regional, por encontrar-se como órgão consultivo da OEA. Ademais, nossa ênfase específica é direcionada – além das suas competências “quase-judicial” e da sua prerrogativa no encaminhamento de denúncias individuais – pelo seu atributo relacionado ao preparo dos relatórios (ou informes) que são encaminhados à OEA e/ou à Corte IDH, especificamente os direcionados aos DESC. Em nossa perspectiva, percebermos os Relatórios Interamericanos do IIDH como fontes confiáveis do próprio Sistema Interamericano capazes de poder subsidiar a CIDH na construção de argumentos direcionados às situações de violações de direitos humanos para os diferentes Estados-membros, exclusivamente aqui, dos direitos à educação e à educação em direitos humanos.

#### 1.2.1.2. A CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

A **Corte IDH** foi estabelecida com a entrada em vigor da Convenção Americana, em 22 de maio de 1979 (CORTE IDH, 2013). A Assembleia Geral da OEA aprovou seu Estatuto no seu nono período de sessões, realizado em La Paz, por meio da **Resolução 448**, em outubro de 1979 (LEÃO, 2001).

Situada em San José (Costa Rica), é o tribunal regional de direitos humanos, cujo o objetivo é assegurar a adequada aplicação e interpretação da Convenção Americana. Instituição judicial e autônoma, exerce função contenciosa ao deliberar sobre casos que incorreram em responsabilidade internacional, por meio de violação, e supervisionar suas sentenças vinculantes, definitivas e inapeláveis. Exerce, também, função consultiva, ao responder consultas feitas pelos Estados-membros, e preventiva, ao ditar medidas provisórias em casos de extrema gravidade e urgência, a fim de evitar danos irreparáveis a pessoas (CORTE IDH, 2013).

Cançado Trindade (1996) compreende a função consultiva da Corte IDH como mais ampla, devido ao fato dos Estados-membros da OEA, que ratificaram ou não a Convenção Americana e seus respectivos órgãos, entre eles: a Assembleia Geral, a Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, os Conselhos da Organização, o **Conselho Permanente da OEA (CP da OEA)**, o Conselho

Interamericano de Desenvolvimento Integral, a Comissão Jurídica Interamericana, a CIDH, a Secretaria Geral, as Conferências Especializadas e os Organismos Especializados têm a possibilidade de formular perguntas à Corte IDH.

A Corte IDH também responde à solicitação de medidas provisórias, que são de caráter temporal, mesmo que algumas sejam mantidas no tempo, observadas quando tratamos do CIDH, ao considerar a necessidade de resposta urgente à alguma violação de direitos relacionados a casos de extrema gravidade e urgência e/ou almeje evitar danos irreparáveis (LEÃO, 2001). Ademais, podem estender-se para outros casos, como afirma o autor:

Recentemente, tem tomado corpo a ideia, em momento oportuno e atual, de que as Medidas Provisórias, apesar de especialmente protegerem à vida e o direito à integridade pessoal, não encontram argumentação jurídica consolidada que as proíbam de amparar outros direitos humanos [como assegurar os DESC, por exemplo] (LEÃO, 2001, p. 103).

Como já exposto, a eleição dos sete juízes da Corte IDH é indicada, como no caso do CIDH, pelos seus Estados, e realizada a título pessoal e por meio de votação secreta pela maioria absoluta, na Assembleia Geral da OEA. Seus mandatos são de seis anos, com a possibilidade de uma reeleição (CORTE IDH, 2013). Entretanto, “[...] os juízes que terminam seu mandato continuam participando no estudo dos casos que conheceram antes que expirara seu período e que se encontrem em estado de sentença” (CORTE IDH, 2013, p. 4).

Sobre a supervisão de sentenças, a Corte IDH solicita informações ao Estado-membro sobre providências, no sentido de sanar o cumprimento das violações advertidas e também recolhe observações e/ou marca audiências com a CIDH, as vítimas e os representantes dessas (CORTE IDH, 2013). Segundo, ainda, a própria Corte IDH (2013, p. 6), e essencial ao direito de acesso à justiça, “[a] implementação efetiva das decisões da Corte é a peça chave da verdadeira vigência e eficácia do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, sem a qual se faz ilusório o propósito que determinou seu estabelecimento”.

O teor das sentenças da Corte IDH abrange tanto questões de direitos humanos como de direito internacional, especialmente no tocante ao

desenvolvimento progressivo dos DESC. Examina temas novos, a fim de esclarecer questões do direito internacional americano, anteparados pela Convenção Americana. Opera, ademais, como fonte de orientação dos tribunais nacionais em assessoria doutrinária e jurisprudencial (CORTE IDH, 2013).

Neste sentido, as decisões da Corte têm um impacto que vai mais além dos limites específicos de cada caso em concreto, já que a jurisprudência que se vai formando através de sucessivas interpretações influi nos países da região através de reformas legais ou jurisprudência local que incorporam os padrões fixados pela Corte Interamericana ao direito interno. Isto se pode ver, por exemplo, no regulamento da Comissão Interamericana, que dispõe que os casos serão submetidos à Corte quando – as entre outras circunstâncias – exista "a necessidade de desenvolver ou esclarecer a jurisprudência do sistema" ou os casos possam ter um "eventual efeito" [positivo] nos ordenamentos jurídicos dos Estados membros (CORTE IDH, 2013, s.p.).

É importante salientar que sua competência contenciosa é apenas aplicada aos Estados-membros que adotaram a declaração facultativa de reconhecimento obrigatório da competência da Corte (BRANDÃO; BELLI, 2002). Como podemos observar, na **Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos** – promulgada pelo Decreto Nº. 4.463, em 8 de novembro de 2002 – (**Anexo 1**), o Brasil admite essa competência contenciosa como obrigatória em todos os casos que versem sob o domínio do Pacto de San José e San Salvador (BRASIL, 2006).

Salmón (2011, p. 107, tradução nossa) analisa:

De acordo com a normativa do Sistema Interamericano, a Corte Interamericana não tem competência direta para reconhecer a violação dos DESC contidos na Declaração Americana nem no Protocolo de San Salvador [sem que os Estados-Membros tenham reconhecido essa competência], salvo nos casos dos direitos à educação e à liberdade sindical [...]. Com efeito, a Corte Interamericana tem implementado uma verdadeira interpretação "social" dos direitos civis e políticos contidos na Convenção Americana que serve tanto para os dotar de conteúdos, como para responder a uma série de demandas individuais em que estão imersos os DESC. Desse modo, tem-se gerado a este nível uma jurisprudência sustentada que abunda nessa aliança e que tem servido não só para evitar os limites materiais que a Convenção

Americana estabelece, mas também como uma forma de dar respostas às múltiplas demandas dos cidadãos latino-americanos em matéria social.

Para Salmón (2011), a importância da jurisprudência da Corte é de afirmar o conceito à vida digna e demandar dos Estados-membros uma obrigação positiva, ou seja, ativa, nas suas medidas de promoção e de preservação. Amplia-o verticalmente, devido ao direito à vida digna relacionar-se com outros direitos inalienáveis (entre eles, o direito à educação) e horizontalmente, estendendo-o a diversos grupos particulares e vulneráveis (tais como, crianças e adolescentes).

A interrelação e a indivisibilidade dos direitos humanos é resguardada pela Corte IDH tornando o direito à vida digna como “chave social”, por meio das manifestações concretas da expansão do seu conteúdo material (SALMÓN, 2011). Como enfatiza o autor:

No caso das crianças o direito à vida incluiu [segundo a Corte] “o dever do Estado de realizar o maior esforço, de maneira constante e deliberada, para assegurar o acesso das crianças aos DESC e o disfrute dos mesmos, evitando retrocessos e demoras injustificadas e atribuindo a esse cumprimento os maiores recursos disponíveis” [...] “de maneira destacada o direito à educação, que favorece a possibilidade de gozar uma vida digna e contribuir para prevenir situações desfavoráveis para o menor e a própria sociedade” (SALMÓN, 2011, p. 111-112, tradução nossa).

Além disso, há de se considerar que um grande gargalo do Sistema Interamericano, levantado por Leão (2001), é a questão do cumprimento das sentenças da Corte IDH – como já observado. Por isso, o autor lembra a necessidade dos Estados-membros e das instituições relacionadas ao tema cobrarem e vigiarem a efetivação dos direitos humanos na região.

Como alerta Cançado Trindade (1996, p. 54):

Hoy se reconoce, v. g., que el artículo 2 de la Convención establece la obligación de armonizar la legislación interna con las disposiciones de la Convención, a la cual se suma la obligación general del artículo 1 de la Convención (cf., en ese sentido, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, *infra*).

Nesse sentido, compreendemos a Corte IDH como órgão basilar do Sistema Interamericano, capaz de julgar de forma autônoma os casos de violações dos direitos humanos na região das Américas. Como veremos, o Brasil ao assinar o Protocolo de San Salvador assume a responsabilidade direta de incorporar progressivamente os DESC em âmbito interno. Sendo assim, sinais de retrocessos, especialmente os relacionados aos direitos à educação (pactuados nos diferentes instrumentos regionais do Sistema Interamericano e, fundamentalmente, na própria Convenção Americana), incidem diretamente sob a competência da Corte IDH, independente do reconhecimento ou não do seu mérito, por meio da “chave-social” e da interrelação (interdependência), da indivisibilidade e da universalidade dos direitos humanos.

### **1.3. O PROTOCOLO DE SAN SALVADOR: O PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS**

*“A integralidade do ser-humano corresponde em definitivo a integralidade dos seus direitos.”*

*(CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 391)*

Na década de 1980, denominada “década perdida”, o cenário político, econômico e social da América Latina era marcado pela crise econômica, pela aceleração da pobreza e pelo descontrole da dívida externa. Tal cenário regional afetou de forma significativa os DESC da população. Todavia, de forma paralela, foi iniciado um processo de ampliação e de proteção de direitos (LEÃO, 2001).

Quando observado o desenvolvimento político, econômico e social da América Latina nos últimos anos, percebe-se que é impossível tratar os direitos humanos de forma compartimentalizada e segmentada nesta região. Não houve e não haverá estabilidade política, econômica e social sem a observância plena e integral dos direitos humanos nas vertentes complementárias e unidirecionadas

dos direitos civis, culturais econômicos, políticos e sociais. Sobretudo, sob o novo fenômeno mundial da globalização. Por essas razões, a América Latina é uma das melhores regiões do mundo, se não a melhor, para visualizar e dar a entender, ilustrativamente, a inviabilidade da existência dos direitos humanos se ausente a observância plena e complementar dos direitos civis e políticos e/ou dos direitos econômicos, sociais e culturais. (LEÃO, 2001 p. 59)

Méndez (2004, p.115-116) explica a questão da progressividade dos DESC e suas dificuldades no cenário regional das Américas:

El disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales en el continente americano se caracteriza por condiciones de desigualdad en el acceso a recursos y servicios que garanticen y protejan estos derechos. (...) Varios factores históricos explican la prioridad que el sistema ha otorgado a los derechos civiles y políticos sobre los DESC en las Américas. En primer lugar, a pesar de las declamaciones de adhesión a la democracia, durante sus primeras dos décadas (1959 a 1979) la Comisión Interamericana de Derechos Humanos debió lidiar con gobiernos autoritarios y totalitarios que, especialmente en los años 70, se tornaron más y más despiadados. Segundo, en esos años era menor el interés y la vocación de intervención de la comunidad internacional en temas de derechos humanos, que se consideraban “asuntos internos” de países soberanos. En tercer lugar, aquella época se caracterizaba por la debilidad de los sistemas universal y regional de derechos humanos, que empezaban a establecer su legitimidad ocupándose de los problemas considerados más urgentes. Cuarto, no se habían desarrollado todavía las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos que dieran dinamismo al sistema de protección, como es el caso ahora, especialmente con la diversidad y riqueza metodológica que caracteriza a América Latina. El último factor [quinto lugar] que quiero mencionar está todavía vigente y es el muy incipiente desarrollo de una conciencia de que los DESC son derechos y no de prerrogativas o beneficios estatales que dependen de la existencia de recursos y de la buena voluntad de los gobiernos, y no del fiel cumplimiento de obligaciones contraídas en forma solemne ante la comunidad nacional e internacional. Afortunadamente la situación ha empezado a cambiar (...), entendiendo que la vida digna incluye el disfrute de los DESC de manera que cada persona pueda tener un proyecto de vida en que el goce de los derechos inherentes a la persona humana tenga sentido.

Entre 1982 e 1983, a Assembleia Geral e a CIDH prepararam protocolos adicionais à Convenção Americana em matéria de DESC, devido a encomenda da Secretaria Geral da OEA, para submissão e comentários gerais dos Estados-

membros, da própria CIDH, da Corte IDH e de alguns OIs, entre eles: a **Organização Internacional do Trabalho (OIT)** e a **Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)**. A partir de 1986 a 1988, ficou acordado que caberia ao Grupo de Trabalho da **Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos (CAJP)**, do CP da OEA, analisar o tema e elaborar uma versão revisada do projeto de Protocolo Adicional (CANÇADO TRINDADE, 1997, 1996; LEÃO, 2001).

Como observa Cançado Trindade (1996, p. 68, tradução nossa): “O referido Grupo de Trabalho partiu da premissa de que os direitos econômicos, sociais e culturais são efetivamente direitos exigíveis”. Para o autor, a Convenção Americana havia consagrado, especialmente, os DCP, mencionando em uma única disposição sobre a progressividade dos DESC, no sentido de nortear a conduta dos Estados-membros e não garantir, efetivamente, o acesso a esses:

A adoção em 1988 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (o chamado Protocolo de San Salvador) finalmente supriu a lacuna histórica do sistema interamericano relativa à proteção de tais direitos. [...] No Relatório Anual de 1985-1986, a Comissão externou seu entendimento no sentido de que o futuro Protocolo [...] deveria tomar como ponto de partida “o núcleo fundamental constituído pelos direitos ao trabalho, à saúde e à educação”, aos quais se deveriam agregar “outros direitos conexos” ou a eles vinculados, tendo em vista sua “concretização prática”. (Cançado Trindade, 1997, p. 367)

Cançado Trindade (1996, p. 69, tradução nossa) (grifo do autor) continua acerca da consolidação do Protocolo de San Salvador:

O Projeto final começou por consagrar, em seu preâmbulo, *inter alia*, a tese da indivisibilidade da vigência dos direitos humanos, assim como a obrigação de “adotar medidas” de implementação dos direitos de “realização progressiva” [Artigo 1]. O texto no fim adotado em 1988 contém, ademais, uma disposição sobre a eventual incorporação de outros direitos e ampliação dos reconhecidos [Artigo 22], que têm por objetivo, por esse meio, assegurar uma “aperfeiçoamento progressivo” do instrumento, com alguma flexibilidade, levando em consideração o “caráter progressivo e dinâmico” da proteção internacional dos direitos econômicos, culturais e sociais.

O **Protocolo de San Salvador** foi subscrito no **IX Período de Sessões da Assembleia Geral da OEA**, realizada em San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de **1988**. O Brasil aderiu ao Protocolo em 8 de agosto de 1996, ratificando-o em 21 de agosto de 1996. Esse entrou em vigor, em 16 de novembro de 1999, quando atingiu 11 ratificações (BRASIL, 2006).

Como podemos observar no **Quadro 1**, na próxima página, atualmente, 20 países assinaram e/ou ratificaram o Protocolo de San Salvador, são eles, em ordem alfabética: 1. Argentina (1988); 2. Bolívia (1988); 3. Brasil (1996); 4. Chile (2001); 5. Colômbia (1997); 6. Costa Rica (1988); 7. Equador (1988); 8. El Salvador (1988); 9. Guatemala (1988); 10. Haiti (1988); 11. **Honduras**<sup>31</sup> (2011); 12. México (1988) (com ressalvas no Artigo 8); 13. Nicarágua (1988); 14. Panamá (1988); 15. Paraguai (1996); 16. Peru (1988); 17. República Dominicana (1988); 18. Suriname (1990); 19. Uruguai (1988); e 20. Venezuela (1989) (OEA, 2016g).

---

<sup>31</sup> Cabe lembrar, oportunamente, conforme apresentado no Quadro 1, que **Honduras** ratificou e aderiu ao tratado apenas em 2011. Dessa maneira, não faz parte do estudo comparado realizado nos outros 19 países signatários e iniciado em 2002, apresentado no primeiro e no segundo ciclo de Relatórios Interamericanos.

Quadro 1 – Estados-membros da OEA e assinatura e ratificação do Protocolo de San Salvador<sup>32</sup>

N.	Estados-membros da OEA	Assinatura	Ref. Ra/Ac/Ad Ref.	Ratificação/ Adesão
1	Antígua e Barbuda	//	//	//
2	Argentina	11/17/88	06/30/03	10/23/03 RA
3	Bahamas	//	//	//
4	Barbados	//	//	//
5	Belize	//	//	//
6	Bolívia	11/17/88	07/12/06	10/05/06 RA
<b>7</b>	<b>Brasil</b>	<b>//</b>	<b>08/08/96</b>	<b>08/21/96 AD</b>
8	Canadá	//	//	//
9	Chile	06/05/01	//	//
10	Colômbia	//	10/22/97	12/23/97 AD
11	Costa Rica	11/17/88	09/29/99	11/16/99 RA
12	Cuba	//	//	//
13	Dominica	//	//	//
14	Equador	11/17/88	02/10/93	03/25/93 RA
15	El Salvador	11/17/88	05/04/95	06/06/95 RA
16	Estados Unidos	//	//	//
17	Granada	//	//	//
18	Guatemala	11/17/88	05/30/00	10/05/00 RA
19	Guiana	//	//	//
20	Haiti	11/17/88	//	//
21	Honduras	//	09/14/11	11/10/11 AD
22	Jamaica	//	//	//
23	México	11/17/88	03/08/96	04/16/96 RA
24	Nicarágua	11/17/88	//	//
25	Panamá	11/17/88	10/28/92	02/18/93 RA
26	Paraguai	08/26/96	05/28/97	06/03/97 RA
27	Peru	11/17/88	05/17/95	06/04/95 RA
28	República Dominicana	11/17/88	//	//
29	Saint Kitts e Nevis	//	//	//
30	Santa Lúcia	//	//	//
31	São Vicente e Granadinas	//	//	//
32	Suriname	//	02/28/90	07/10/90 AD
33	Trinidad e Tobago	//	//	//
34	Uruguai	11/17/88	11/21/95	04/02/96 RA
35	Venezuela	01/27/89	//	//

<sup>32</sup> A título de informação, incluímos todos os **35 Estados-membros da OEA**, ratificadores da **Carta da OEA**, no **Quadro 1** – mesmo os que não assinaram ou aderiram ao Protocolo de San Salvador. Ainda, incluímos Cuba (País que não estava na apresentação da fonte original), Estado-membro expulso da OEA em 1962, no período da Guerra Fria, e que retornou em 2009 pela 39<sup>a</sup> Assembleia Geral da OEA. (OEA, 2016e)

Fonte: OEA, 2016g. (Adaptado pela autora) Disponível em: <[http://cidh.oas.org/Basicos/Portugues/f.Protocolo\\_de\\_San\\_Salvador\\_Ratif..htm](http://cidh.oas.org/Basicos/Portugues/f.Protocolo_de_San_Salvador_Ratif..htm)>. Acesso em: maio de 2016.

Brandão e Belli (2002) afirmam que o Protocolo de San Salvador vem da necessidade de proteção de setores mais vulneráveis da sociedade. Trata-se de abordar, especificamente e progressivamente, as graves e as incidentes violações de direitos humanos relacionadas aos DESC. Para Vasco (1996, p. 661): “[...] representa a culminação dos esforços da comunidade internacional americana para converter em normas vinculantes todas as declarações precedentes”.

Leão (2001, p. 121) assegura:

Com a entrada em vigor do Protocolo de San Salvador, em 16 de novembro de 1999, o continente americano ganhou um novo alento em matéria de direitos humanos. Uma motivação que não deixa dúvidas acerca do esforço redobrado que deverá ser desenvolvido no sentido da conscientização cabal acerca da visão integrada e universal desses direitos [...].

Para Cançado Trindade (1997, p. 368-369) (grifo do autor), o Protocolo de San Salvador:

[...] representou o ponto culminante de um movimento de conscientização no continente americano, paralelamente a evolução similar no âmbito das Nações Unidas (*infra*) e no sistema europeu, em prol de proteção internacional mais eficaz dos direitos econômicos, sociais e culturais. [...] [seu mecanismo] representou o mínimo aceitável, no continente americano, ao final dos anos oitenta, para a proteção internacional dos direitos econômicos, culturais e sociais – o que não nos impede de esperar pelo dia em que se logrará a adoção de um mecanismo menos tímido e mais fortalecido e aperfeiçoado para a salvaguarda internacional daqueles direitos.

Leão (2001) lembra a reafirmação dos Estados-membros, no sentido de firmar a liberdade pessoal, a justiça social e a democracia, balizada pelos direitos essenciais do homem – considerados inerentes à pessoa humana –, indivisíveis e integrais, no **Preâmbulo do Protocolo**, observado a seguir:

Considerando a estreita relação que existe entre a vigência dos direitos econômicos, sociais e culturais e a dos direitos civis e políticos, porquanto as diferentes categorias de direito constituem um todo indissolúvel que encontra sua base no reconhecimento da dignidade da pessoa humana, pelo qual exigem 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; [...] Recordando que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, só pode ser realizado 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; [...] Levando em conta que, embora os direitos econômicos, sociais e culturais fundamentais tenham sido reconhecidos em instrumentos internacionais anteriores, tanto de âmbito universal como regional, é muito importante que esses direitos sejam reafirmados, desenvolvidos, aperfeiçoados e protegidos, a fim de consolidar na América, com base no respeito pleno dos direitos da pessoa, o regime democrático representativo de governo, bem como o direito de seus povos ao desenvolvimento, à livre determinação e a dispor livremente de suas riquezas e recursos naturais (BRASIL, 2006, p. 310).

Acerca da **educação**, direito inerente à toda pessoa, o **Protocolo de San Salvador** visa assegurar “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa humana e do sentido de sua dignidade, visando o fortalecimento e ao respeito pelos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz” (LEÃO, 2001, p. 114). Como o Artigo 13 – Direito à Educação<sup>33</sup> – professa:

13.2. 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 (BRASIL, 2006, p. 313).

Nessa perspectiva, como Leão (2009, p. 278-279, tradução nossa) pondera, a educação torna-se a essência do fundamento da cidadania plena:

---

<sup>33</sup> Interpretada, no Artigo 13.2, também como direito à educação em direitos humanos. (Rodino, 2014, p. 62-63).

A educação é um potente meio de inclusão social e de garantia de uma cidadania plena, pois permite a pessoas econômica e socialmente marginalizadas sair da pobreza e desfrutar da vida nacional. É um direito que beneficia o indivíduo e a sociedade em seu conjunto. [...] impacta sobre o projeto de vida dos seres humanos.

O Protocolo apresenta a necessidade de publicização da promoção progressiva dos direitos acordados, por meio de relatórios periódicos encaminhados pelos Estados-membros. Como reconhece o Artigo 19 – Meios de Proteção:

**1. Os Estados Partes neste Protocolo comprometem-se a apresentar**, de acordo com o disposto por este artigo e pelas normas pertinentes que a propósito deverão ser elaboradas pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, **relatórios periódicos sobre as medidas progressivas que tiverem adoptado** para assegurar o devido respeito aos direitos consagrados no mesmo Protocolo.

2. Todos os relatórios serão apresentados ao Secretário-Geral da OEA, que os transmitirá ao Conselho Interamericano Econômico e Social e ao Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura, a fim de que os examinem de acordo com o disposto neste artigo. O Secretário-Geral enviará cópia desses relatórios à Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

3. O Secretário-Geral da Organização dos Estados Americanos transmitirá também aos organismos especializados do Sistema Interamericano, dos quais sejam membros os Estados Partes neste Protocolo, cópias dos relatórios enviados ou das partes pertinentes deles, na medida em que tenham relação com matérias que sejam da competência dos referidos organismos, de acordo com seus instrumentos constitutivos.

**4. Os organismos especializados do Sistema Interamericano poderão apresentar** ao Conselho Interamericano Econômico e Social e ao Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura **relatórios sobre o cumprimento das disposições deste Protocolo, no campo de suas atividades.**

5. Os relatórios anuais que o Conselho Interamericano Econômico e Social e o Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura apresentarem à Assembleia Geral conterão um resumo da informação recebida dos Estados Partes neste Protocolo e dos organismos especializados sobre as medidas progressivas adoptadas a fim de assegurar o respeito dos direitos reconhecidos no Protocolo e das recomendações de carácter geral que a respeito considerarem pertinentes.

6. **Caso os direitos estabelecidos** na alínea a do artigo 8, e no artigo 13, **forem violados por ação imputável diretamente a um Estado Parte deste Protocolo, essa situação poderia dar lugar**, mediante participação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, quando cabível, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, **à aplicação do sistema de petições individuais** regulado pelos artigos 44 a 51 e 61 a 69 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

7. Sem prejuízo do disposto no parágrafo anterior, **a Comissão Interamericana de Direitos Humanos poderá formular as observações e recomendações que considerar pertinentes** sobre a situação dos direitos económicos, sociais e culturais estabelecidos neste Protocolo em todos ou em alguns dos Estados Partes, **as quais poderá incluir no Relatório Anual à Assembleia Geral ou num relatório especial**, conforme considerar mais apropriado.

8. No exercício das funções que lhes confere este artigo, os Conselhos e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos deverão levar em conta a **natureza progressiva da vigência dos direitos objeto da proteção deste Protocolo**. (BRASIL, 2006, p. 316) (grifo nosso)

\*\*\*\*

Cançado Trindade (1997) aponta que até 1988 prevalecia uma lacuna relacionada aos DESC, sendo sanada com a adoção do primeiro protocolo adicional à Convenção Americana – já que essa só falava da progressividade dos direitos, mas não adentrava em suas especificações. Compreende que o sistema de relatórios e a formulação de recomendações pela CIDH, abriram novas perspectivas para a proteção desses direitos, no sentido de colaborar para assegurar sua exigibilidade e judiciabilidade. Especialmente, direitos de “aplicabilidade imediata” ou direitos “de subsistência”, como o direito à educação primária obrigatória e gratuita. Adverte, também, as “obrigações distintas” que incitam o respeito, a proteção, a afirmação e a promoção desses. Além dos seus “componentes justiciáveis”.

Cançado Trindade (1997, p. 443) observa a importância das “medidas positivas”, por parte dos Estados – não só dos Governos –, a fim de assegurar o respeito dos tratados internacionais de DH.

A relutância dos poderes do Estado em tomar medidas positivas para

dar plena vigência aos tratados de direitos humanos é injustificável, e contribui à configuração de um ilícito internacional imputável ao Estado em questão. [...] A ênfase na relevância e premência dessas medidas nacionais não nos pode fazer perder de vista que os padrões internacionais de proteção não podem ser rebaixados; ao contrário, devem ser preservados e elevados .

Dessa forma, o autor alerta (CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 437-440):

Não há como reconhecer ou admitir as obrigações convencionais contraídas por um Estado no plano internacional e ao mesmo tempo negar-lhes vigência no plano do direito interno. Tal postura, além de contraditória é indefensável, compromete irremediavelmente a responsabilidade internacional do Estado. [...] A jurisprudência internacional (arbitral e judicial) está repleta de exemplos de determinação de responsabilidade internacional dos Estados por atos ou omissões [...]. Que segurança jurídica ofereceria este Estado no cumprimento de suas obrigações internacionais? Tal entendimento, avançado em uma época em que o Estado territorial se julgava autossuficiente e árbitro final do alcance de suas obrigações internacionais, leva em última análise à própria negação do Direito Internacional, além de colocar sob suspeita a boa-fé do Estado ao contrair aquelas obrigações. [...] O cumprimento das obrigações internacionais de proteção requer o concurso dos órgãos internos dos Estados, e estes são chamados a aplicar as normas internacionais. [...] As] supostas ou alegadas dificuldades de ordem interna são um simples fato, e não eximem os Estados Partes em tratados de direitos humanos da responsabilidade internacional pelo não-cumprimento das obrigações internacionais contraídas.

Importante ressaltar que o sistema de petições individuais da Corte de IDH, em matérias de DESC, no Protocolo de San Salvador, é reservado somente ao direito à associação e à liberdade sindical (Artigo 8) e ao direito à educação (Artigo 13). Entretanto, Cançado Trindade (1997, p. 396) alude: “Cabe situar a pessoa no centro de todo o processo de desenvolvimento, que requer um espírito de maior solidariedade em cada sociedade nacional, e a consciência de que a sorte de cada um está inexoravelmente ligada à sorte de todos.”

Como afirmam em suas considerações Leão (2001) e Salmón (2011):

Frente a essa realidade não é mais possível conceber os direitos humanos fora do contexto de sua indivisibilidade e complementariedade. Pois de que serve o direito à vida, se as pessoas não podem desfrutá-la com dignidade? [...] Os direitos

humanos são civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. A América Latina está cansada de sofrer e não suporta mais tanta desigualdade, exclusão e miséria. São necessárias mudanças e estas deverão ser estruturais e de mentalidade; por isso mesmo não serão fáceis (LEÃO, 2001, p. 156).

No marco do Sistema Interamericano, [...] o desenho da normativa e dos mecanismos de proteção em matérias de DESC não foi desenvolvido de modo tal que garanta *per se* completa e uniformemente o resguardo desses direitos. Entretanto, isso não impediu que os DESC sejam – embora indiretamente – tutelados por órgãos de proteção de direitos humanos do sistema. Certamente, a Corte e a Comissão Interamericana têm se utilizado de uma “leitura social” dos direitos civis e políticos contidos na Convenção Americana para evitar seus limites materiais e responder às múltiplas demandas dos cidadãos latino-americanos em matéria social. A partir disso, o direito à vida se amplia para estender-se como vida digna e incluir, desse modo, o direito à educação e à saúde dos meninos e das meninas, os direitos trabalhistas das pessoas migrantes, o acesso à terra e aos recursos naturais dos povos indígenas e o cuidado especial que merecem as pessoas com deficiência mental. [...] Apesar de não ser talvez o contexto ideal, a proteção que permite brindar é inegável. (SALMÓN, 2011, p. 127-128, tradução nossa) (grifo do autor).

\*\*\*\*

Sobre a questão da **transformação do Sistema Interamericano** após a recepção do Protocolo de San Salvador, Cançado Trindade (1996) indica que esse passou – e observamos que ainda passa – por **cinco etapas de evolução**, até o final da década de 1990: 1. **antecedentes**: fundamentado por uma mescla de instrumentos e efeitos jurídicos variáveis, obrigatórios ou recomendatórios, (convenções e resoluções); 2. **formação**: protagonizado pela CIDH, que amplia seu escopo; 3. **institucionalização**: balizada pela Convenção Americana; 4. **consolidação**: jurisprudência da Corte IDH e a adoção dos protocolos adicionais; e 5. **aperfeiçoamento**: reflexões e recomendações dos mecanismos de proteção.

Com relação ao aperfeiçoamento do Sistema Interamericano, o autor aponta a necessidade de garantir condições humanas e materiais de trabalho, especialmente da CIDH e da Corte IDH, para que esses possam cumprir suas funções, além da busca por um maior equilíbrio entre as etapas processuais. Outra sugestão é de que a abertura de casos pudesse ser imediata e não seletiva, e o

diálogo entre governos e sociedade civil pudesse ser “aberto e sincero”, a fim de reconhecer a interdisciplinaridade e a necessidade prática dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 1996).

Leão (2001) reflete a importância da vigência do Protocolo de San Salvador como instrumento de responsabilização dos Estados, para o comprometimento da erradicação dos gargalos econômicos, sociais e culturais da região e observa, ainda, a necessidade de fortalecimentos dos órgãos de supervisão do Sistema Interamericano para a efetivação e a difusão dos direitos acordados na Convenção Americana. Entretanto, complementa sua análise ao abarcar um processo de jurisdição interna para a efetivação dos DESC:

[...] os atores e as atrizes interessadas no desenvolvimento e na afirmação da visão indivisível e universal dos direitos humanos deverão buscar todos os meios necessários, não somente na jurisdição internacional, mas também no âmbito interno dos Estados para fazer valer os DESC à luz da Convenção Americana e do Protocolo de San Salvador (LEÃO, 2009, p. 389, tradução nossa).

Méndez e Cox (1998, p. 9, tradução nossa) iluminam uma “crise de identidade” do Sistema Interamericano:

Paradoxalmente, o avanço da democracia e do estado de direito que ocorreu nesta década [de 1990] – pelo menos por haver deixados atrás os governos que surgiram por meio de golpes militares – não se traduziu automaticamente no fortalecimento do sistema interamericano de proteção. Em vez disso, os fatores que indicam uma situação crítica no sistema se têm feitos mais explícitos e visíveis. [...] o que nos referimos é uma crise de identidade e uma fundamental falta de acordo entre atores essenciais sobre a natureza jurídica e política deste sistema e sobre sua futura direção.

Méndez e Cox (1998) alertam que alguns representantes de governos democráticos, de maneira pontual, nos foros políticos e diplomáticos, reagem às decisões de órgãos (Corte IDH e CIDH), no sentido de tentar resguardar interesses nacionais em detrimento a promover reparações de suas violações de direitos humanos perpetradas, enfraquecendo o DIP, por meio de pressões políticas para alcançar “vitórias parciais”.

Apontam que a Assembleia Geral de 1997 (Lima) ainda ratificou a

necessidade de debate amplo e participativo com a sociedade civil, por meio do IIDH “[...] como uma entidade especializada que [...] podem contribuir para estimular este debate e o levar a soluções de acordo com a melhor e mais efetiva proteção dos direitos humanos” (MÉNDES; COX; 1998. p. 3, tradução nossa). Ademais, posicionam-se pela “progressiva judicialização” do sistema, com o fito de reforçar os órgãos de supervisão da OEA, orientando-se por princípios como a independência, a imparcialidade, a igualdade, além da valorização da jurisprudência, do efetivo cumprimento e da eficácia vinculatória das decisões (MÉNDES; COX; 1998).

De forma similar, Leão (2009) acredita na consolidação do Sistema Interamericano relacionada à ampliação da participação da sociedade civil e de seu interesse demonstrado na última década. “Em nossa opinião, a sociedade civil é a chave mestra que girará o interesse dos Estados para o fortalecimento do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos” (LEÃO, 2009, p. 386, tradução nossa). Pontua a necessidade de resguardar o cumprimento das sentenças da Corte IDH por todos os Estados da região e pelas instituições que acompanham o tema e posiciona-se frente ao futuro:

Não é possível que em pleno século XXI, à luz de uma experiência humana de mais de dois milênios, na qual se experimenta diariamente o incremento da desigualdade e da miséria humana em escalas cada vez maiores – o qual envergonha o *status* racional e espírito humano – encontra-se o sistema regional, supostamente o guardião e combatente dessa triste realidade, em estado letárgico por questões de falta de preparação ou de inércia política. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil. O direito internacional como um todo está envolto em uma história de avanços e de retrocessos. O âmbito da proteção internacional dos direitos humanos é recente e nasce a partir de experiências brutais do ser humano. Por isso, tem que se mover, ser criativo, exercer a racionalidade e a humanidade em plenitude, aproximar a realidade latino-americana do universo jurídico e suas conquistas históricas tão arduamente conquistadas. Tudo isso porque corremos o risco de perder de vista o futuro discutido. (LEÃO, 2009, p. 389-390, tradução nossa)

Nesse sentido, Piovesan (2010, p. 97-101) propõe medidas para o fortalecimento do Sistema Interamericano:

[...] o fortalecimento do sistema interamericano requer a adoção de

medidas em duas direções: seja para o reforço do aprimoramento interno do sistema; seja para a maior abertura dos regimes internos, assegurando-se a plena implementação das decisões internacionais. Para tanto, destacam-se sete propostas: 1) Democratização do sistema interamericano [ampliação do acesso à Corte IDH à sociedade civil] [...]; 2) Composição da Corte e da Comissão Interamericana [assegurando independência dos seus membros] [...]; 3) Jurisdição automática e compulsória da Corte Interamericana [estabelecimento da competência compulsória da Corte IDH] [...]; 4) Implementação das decisões da Comissão e da Corte Interamericana [...]; 5) Medidas logísticas e de recursos [garantia de suficiência de recursos financeiros e humanos] [...]; 6) Adoção de medidas internas visando à plena implementação das decisões internacionais no plano doméstico [produção de efeitos jurídicos imediatos em âmbito interno] [...]; e 7) Fortalecimento do regime doméstico de proteção dos direitos humanos [consolidação de uma cultura de direitos humanos no âmbito interno].

Por fim, observamos que o enfraquecimento do Sistema Interamericano dá-se, além das diversas razões apontadas, essencialmente, devido à escassez de orçamento experimentado tanto pela Corte como pela CIDH – e pela própria OEA. Atualmente, a OEA (2016f) declara passar por uma grave crise financeira, particularmente danosa à CIDH, correndo o risco de suspender inclusive audiências e que tende a provocar a redução de quase metade dos seus recursos humanos. Como afirma a OEA (2016f, s.p.):

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) atravessa uma profunda crise financeira que terá graves consequências sobre sua capacidade de cumprir seu mandato e suas funções básicas. A Comissão lamenta profundamente ter de informar que em 31 de julho de 2016 vencem os contratos de 40% de seu pessoal e que neste momento não possui recursos e tampouco a expectativa de captar recursos, para poder renovar esses contratos. Ademais, a Comissão informa com profundo pesar que se vê obrigada a suspender todas as visitas previstas para este ano, bem como seu 159º e 160º períodos de sessões inicialmente previstos para julho e outubro. [...] É igualmente perturbador o fato de que esta situação irá deixar sem defesa milhares de vítimas de violações de direitos humanos. [...] Para evitar essa situação catastrófica, a Comissão precisa receber fundos, ou ao menos compromissos escritos de doações antes de 15 de junho. [...] A este respeito a Comissão Interamericana de Direitos Humanos faz um forte apelo aos Estados Membros da OEA para assumirem a sua responsabilidade com o Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

A mesma questão acontece com a Corte IDH. Segundo Roberto Caldas, brasileiro, atual Presidente da Corte IDH, o orçamento da Corte IDH “é baixíssimo” e impede a resolução de matérias estruturais mais básicas, com contratação de revisor gramatical, tradutor, assessoria de imprensa etc. Em entrevista, declarou que a Corte IDH trabalha no seu “limite mínimo” (RECONDO, 2016). Nesse panorama, como observou a OEA (2016c), vigora a essencialidade dos Estados-membros do Sistema Interamericano arcarem com suas responsabilidades, a fim de resguardarem, e reafirmarem, seus compromissos com a promoção e a proteção dos direitos humanos no âmbito regional das Américas.

Afinal, qual é o real engajamento que os Estados-membros têm para com a efetividade do Sistema Interamericano e o que esse representa para a região das Américas?

#### **1.4. O INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS**

*“[...] os direitos humanos não são uma opção de vocabulário, mas sim de ideologia.”*

*(RODINO, 2015, p. 137)*

Ao continuarmos o comentário da subseção anterior, Leão (2001, p. 153-156) (grifo do autor) alerta sobre as mazelas e as inequidades existentes nas Américas:

A América Latina está tendo dificuldades estruturais para adaptar-se à nova realidade econômica mundial, na qual capital e tecnologia protagonizam e direcionam os critérios para a tomada de decisão nos cenários político, social e econômico. Além disso, os sinais de convulsão social na região são atualmente explícitos e evidenciados na mídia, tendo como fatores propulsores e verdadeiros estopins, basicamente, a estagnação econômica, alto índice de desemprego, salários defasados e empobrecimento crescente da população. [...] A *globalização* não conseguiu concretizar o discurso de muitos governos neoliberais, que diziam que a abertura de mercado beneficiaria a economia de todos os países. [...] Assim, vislumbra-se

e pleiteia-se a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, bem como o imediato cumprimento dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos assumidos pelos Estados da região [...]. O contexto atual da América Latina sob o cenário da *globalização* não passa despercebido pelo Sistema Interamericano de Direitos Humanos. [...] Pois, de que serve direito à vida, se as pessoas não podem desfrutá-la com dignidade? [...] Os direitos humanos são civis, culturais, econômicos, políticos e sociais.

Frente a esse panorama, o IIDH surge como uma contraposição a esse cenário, como esclarece o próprio Instituto (2006, p. 171):

O IIDH surge, assim, apostando na educação como o bom caminho para avançar no reconhecimento, para a vigência dos direitos humanos e da democracia numa das regiões do mundo mais golpeadas durante sua história pelo autoritarismo, violência e pobreza sistêmica sendo, ainda hoje, a [região] menos equitativa do planeta. [...] A educação em direitos humanos é, então, a razão de ser e a finalidade do IIDH. Entendida na acepção mais ampla do termo, a educação é ao mesmo tempo a coluna vertebral que organiza a instituição e o sistema nervoso que mobiliza e orienta seu acionar.

**Fundado em 1980**, pelo Professor Dr. e Juiz da Corte IDH Thomas Buergenthal, o IIDH foi instituído por meio de um acordo entre a Corte IDH e a República da Costa Rica para educar em direitos humanos a população das Américas. Caracteriza-se como uma entidade internacional de natureza acadêmica para o ensino, a pesquisa e a promoção dos direitos humanos. Com sede em San José (Costa Rica), estrutura-se frente a atividades conexas às da Corte do IDH e às da CIDH e colabora com instituições e organizações relacionadas à promoção multidisciplinar dos direitos humanos (IIDH 2015b, 2016).

Rodino (2009) destaca que a criação do IIDH deu-se logo depois da criação da Corte IDH (1979). A autora salienta a forte ligação entre a proteção dos direitos humanos e a educação em direitos humanos e, ainda, comenta a “ideia-força” que permeava o cenário regional à época, a respeito das características fundantes da construção de uma instituição, no caso o IIDH, para esses fins:

A entidade responsável pela educação em direitos humanos será uma instituição acadêmica e não uma organização ativista, envolvida na denúncia e na defesa legal de casos de violações de direitos.

Será autônoma, de caráter regional e não-governamental. Colaborará com a Comissão e a Corte IDH, ou qualquer outro organismo ou organização intergovernamental – por exemplo, a Organização dos Estados Americanos, OEA – mas será independente dessas entidades. Por essa razão, os membros do primeiro Conselho Diretivo do IIDH foram escolhidos em virtude de seu compromisso e trajetória pessoal dentro dos direitos humanos, e não na qualidade de representantes de países ou organizações. Eles vão ser os primeiros a assumir a tarefa de educadores na matéria. A entidade responsável pela educação em direitos humanos terá por missão o ensino, a pesquisa e a promoção dos direitos humanos, com uma orientação profissional multidisciplinar e uma missão de trabalho multissetorial (RODINO, 2009, p. 3, tradução nossa).

O posicionamento do IIDH no cenário regional define claramente como sua **missão** a própria temática da educação em direitos humanos, conforme comentado acima, para a promoção da democracia e da justiça:

**Educar em direitos humanos e promover o respeito para contribuir para a consolidação da democracia e da justiça no âmbito interamericano**, em coordenação com os órgãos do Sistema Interamericano, os atores da sociedade civil, da academia e do Estado (IIDH, 2015a, p. 11, tradução nossa) (grifo nosso).

Com esse propósito, o Instituto alcança um âmbito de atuação singular orientado pela sua **visão** no sentido de:

**Ser a referência interamericana em educação, promoção e capacitação especializada em direitos humanos, bem como ser o centro de reflexão regional** gerador de pensamento, ações e investigação nesse campo para influenciar a sua vigência efetiva. (IIDH, 2015a, p. 11, tradução nossa) (grifo nosso).

Pauta-se por **valores** como a qualidade acadêmica, a inovação, a complementaridade e sinergia a interdisciplinaridade, a transparência e igualdade e a não discriminação (IIDH, 2015a, p. 11, tradução nossa). Seus **eixos transversais de ação** balizam-se pela: 1. interação sociedade civil e Estado; 2. igualdade de gênero; e 3. não discriminação (IIDH, 2016, tradução nossa).

Abarcado desde sua origem pela disseminação da doutrina do Sistema Interamericano, como já observado, o IIDH não é um órgão relacionado diretamente a denúncias sobre violações de direitos humanos nos diversos países das Américas.

Essa “limitação auto-imposta”, segundo o próprio IIDH, é fundamental para ser percebido como um facilitador do diálogo entre os diversos setores e atores relacionados aos movimentos regionais de direitos humanos e aos governos da região. Preserva, dessa forma, sua natureza acadêmica e seu viés especializado, com o fito de educar para os direitos humanos e promover ações preventivas contra futuras violações (IIDH, 2015b).

Para Leão (2009, p. 406-407, tradução nossa) (grifo do autor) o IIDH possui características diferenciadas, entre elas:

Sua personalidade jurídica é *sui generis*, já que não se trata de uma organização internacional – OI – *stricto sensu* e sim de uma quase OI. O Estado Costarricense o outorgou status de missão internacional. [...] suas pretensões são acadêmicas. Sua personalidade jurídica confere em grau de legitimidade muito alto entre os diferentes atores do sistema: Estados; ONG e OI. Assim, tem podido desenvolver atividades cruciais para o fortalecimento do sistema interamericano como a produção de bibliografias, material de estudo e análises, debates, cursos de formação e capacitação, facilitação de espaços de diálogo entre Estados, ONG e OI. Em todos esses âmbitos contribuiu muito com a afirmação dos DESC e do *Protocolo de San Salvador* no seio do sistema interamericano de direitos humanos.

Desde seu início (década de 1980), o IIDH teve em sua estrutura operativa programas diretamente ou indiretamente relacionados aos DESC, por meio do trabalho em áreas e atividades análogas a esses direitos, entre eles: 1. proteção jurídica dos direitos humanos; 2. promoção das instituições democráticas; 3. DESC; 4. cursos e sistemas educativos; e 5. projetos especiais (RODINO, 2009).

Rodino (2009, p. 2, tradução nossa) analisa:

[...] o trabalho do IIDH cobre o continente, para, por e com pessoas de todo o continente: procedente de todos os países e organizações, tanto especialistas, ativistas e educadores como interessados na promoção dos direitos humanos. Abraça a região e sua diversidade de realidades, experiências e de atores devido a sua própria concepção de si como uma instituição de "segundo patamar" ou "segundo nível", que não atua sozinha nos países, mas em parceria com outras organizações nacionais – governamentais e não governamentais –, assim também com organizações regionais e internacionais irmãs.

Possui uma **estrutura institucional** composta por: 1. Assembleia Geral: autoridade máxima do IIDH, é formada por especialistas regionais em direitos humanos, além da Corte IDH e da CIDH; 2. Conselho Administrativo (Junta diretiva): integrado por dez pessoas membros da Assembleia Geral, dá seguimento às resoluções da Assembleia Geral, além de monitorar e analisar programas e atividades do IIDH – destacamos como único representante do Brasil no presente Conselho Administrativo (2016-2017) o Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão; e 3. Diretor Executivo: representante legal eleito pela Assembleia Geral, que assegura o cumprimento da missão, da política institucional e dos programas, projetos e atividades do Instituto (IIDH, 2015b, 2016, tradução nossa).

Além de sua **sede principal**, em **Costa Rica/San José**, o IIDH possui outros dois escritórios oficiais regionais, ambos criados em 2009, que funcionam como suas representações para as Américas: 1. em **Bogotá/Colômbia**, coordenado pelo advogado venezuelano especialista em direitos humanos Juan Navarrete Monasterio; e 2. em **Montevidéu/Uruguai**, coordenado pela advogada espanhola-argentina especialista em direitos humanos Soledad García Muñoz. Ambos escritórios foram instituídos por meio de acordos entre o IIDH e seus respectivos países sede e objetivam atuar em áreas estratégicas e construir alianças para executar as diferentes especificidades do Instituto (IIDH, 2016, tradução nossa).

Segundo seu *site* oficial<sup>34</sup>, o IIDH incorpora em suas linhas de atuação diversos programas, projetos e atividades, são eles: 1. Aula virtual interamericana (AVI): espaço acadêmico de formação, por meio de cursos *on-line*; 2. Biblioteca conjunta entre o IIDH e a Corte IDH: criada desde 1981, possui mais de 27.000 títulos especializados, documentos legais e jurisprudências, além de notícias e glossário; 3. Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos: criado na década de 1980, é um espaço de capacitação para a promoção dos direitos humanos e a troca de experiências; 4. Centro de Assessoria e Promoção Eleitoral (CAPEL)<sup>35</sup>: criado em 1983, é um centro para a promoção da democracia, da participação social e de seus valores correlatos, por meio de assessoria técnica eleitoral, de programas de investigação, de conferências, nacionais e internacionais, de colóquios, de mesas

---

<sup>34</sup> Para mais, consultar *site* do IIDH: <<https://www.iidh.ed.cr>>. Acesso em: junho de 2016.

<sup>35</sup> Para mais, consultar da CAPEL: <<https://www.iidh.ed.cr/capel/>>. Acesso em: junho de 2016.

redondas, de cursos de capacitação e de seminários, de pesquisas e de biblioteca e de materiais especializados; 5. Plataforma sobre acesso à justiça<sup>36</sup>: plataforma regional (espaço digital) que oferece diversos conteúdos relacionados à justiça nas Américas, entre eles: normativa internacional, publicações institucionais, jurisprudências e fóruns interativos – especialmente relacionados aos DESC; 6. Biblioteca digital: repositório de textos digitais, divididos em nove categoriais, inclusive uma específica sobre EDH, como revistas, artigos e livros publicados pelo IIDH e por outras entidades internacionais – também possui normativa dos sistemas de proteção universal e regional; 7. Redes<sup>37</sup>: plataformas tecnológicas (redes sociais digitais) relacionadas a diversas temáticas, entre elas: “*Red Incidiendo*”, proteção de direitos humanos de pessoas em situação de pobreza; “*Red Interamericana de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*”, povos indígenas e afrodescendentes; “*Red Electoral Interamericana*”, eleições livres; “*Red educa-dh*”: educação em direitos humanos – para o fomento da cooperação e da socialização do conhecimento (IIDH, 2016, tradução nossa).

Ainda, o Instituto contribui na elaboração de importantes publicações, tanto institucionais como o Boletim do IIDH nas Américas, tendo como temáticas, entre elas: 1. acesso à justiça; 2. acesso cidadão à justiça do trabalho; 3. atenção integral às vítimas de tortura em processos de litígio; 4. direitos econômicos, sociais e culturais; 5. DH; 6. direitos humanos das mulheres; direitos políticos e eleições; 7. educação em direitos humanos; 8. liberdade de expressão; 9. criança e adolescência; 10. *ombudsman*<sup>38</sup> e direitos humanos; 11. pessoas migrantes e refugiadas; 12. prevenção da tortura; 13. povos indígenas e afrodescendentes; 14. segurança cidadã; 15. segurança humana; 16. Sistema Interamericano; e 17. verdade, justiça e reparação. Publica, também, os periódicos sobre diálogos jurisprudenciais, as Revistas do IIDH (desde 1985, possui acesso *on-line*) e uma série de estudos básicos de direitos humanos – entre eles, um específico sobre EDH: Estudos básicos de direitos humanos e Tomo IX: Edição monográfica sobre EDH (1999) (IIDH, 2016, tradução nossa).

---

<sup>36</sup> Para mais, consultar *site* da Plataforma Regional de Acesso à Justiça: <iidh-jurisprudencia.ac.cr/index.php>. Acesso em: junho de 2016.

<sup>37</sup> Para mais, consultar *site*: <www.iidh.ed.cr>. Acessar link Redes. Acesso em: junho de 2016.

<sup>38</sup> Trataremos do mecanismo de *ombudsman*, brevemente, no capítulo 2.

Outras publicações do IIDH, relacionadas especificamente à categoria EDH, divulgadas no seu *site* oficial, formam diversos títulos. Elaboramos o **Quadro 2**, baseados nas informações coletadas, com as suas produções nessa área. Ressaltamos que quando não havia informação do número de páginas do título publicado ou essa era igual a zero (0), optamos por preencher essa lacuna com o jogo da velha (#). Como será apresentado, são 48 títulos. As publicações possuem um recorte temporal entre 2014 a 1989 e incluem os Relatórios Interamericanos.

Quadro 2 – Publicações relacionadas à Educação em Direitos Humano do IIDH  
(período 2014 a 1989)

Anos	Títulos	Versões	Páginas
2014	Prevenção do <i>bullying</i> escolar	Espanhol	418
2013	Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: o direito à educação em direitos humanos nas Américas	Espanhol	76
2012	Módulo pedagógico para a transversalidade dos enfoques de gênero, direitos humanos e diversidade no 3ª ciclo da Educação Básica Pública	Espanhol	40
2012	Por uma educação livre de discriminação e violência	Espanhol	82
2011	X Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos	Espanhol	106
2011	X Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento de políticas para a segurança e a coexistência pacífica na escola com foco em direitos	Inglês	102
2011	X Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos	Português	104
2010	IX Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos	Espanhol	87
2009	Casos hipotéticos para o estudo e a capacitação em direitos humanos: guia para	Espanhol	108

	professores		
2009	Multiculturalidade e interculturalidade no âmbito educativo: experiências de países latino-americanos, módulo 1. Enfoque teórico	Espanhol	40
2009	A universidade e a educação no século XXI: os direitos humanos como pilares da nova reforma universitária	Espanhol	432
2009	VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos	Espanhol	#
2008	VII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos	Espanhol	104
2008	VII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento de conceitos específicos de direitos humanos no currículo para estudantes de 10 a 14 anos*	Inglês	100
2008	VI Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e o governo estudantil. Segunda medição	Espanhol	150
2007	VI Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e o governo estudantil	Inglês	#
2006	V Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento nos conteúdos e espaços curriculares: 10 a 14 anos	Espanhol	#
2006	V Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento nos conteúdos curriculares e cursos: 10 a 14 anos	Inglês	#
2006	Proposta Curricular e Metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal de meninos e meninas entre 10 a 14 anos de idade	Multilíngue (inglês, português e espanhol)	312
2006	IV Relatório Interamericano da Educação em	Inglês	#

	Direitos Humanos: desenvolvimento na planificação nacional**		
2005	IV Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento na planificação nacional	Espanhol	78
2005	III Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento na formação de educadores	Espanhol	136
2005	III Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento na formação de educadores	Inglês	#
2004	II Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento no currículo e textos escolares	Espanhol	126
2003	II Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento do currículo escolar e textos escolares	Inglês	126
2003	Educação popular em direitos humanos. 24 guias de atividades participativas para mestres e facilitadores	Espanhol	128
2003	Coleção educação para a vida em democracia. Educação para a vida cidadã	Espanhol	66
2003	Coleção educação para a vida em democracia. Educação em valores éticos	Espanhol	82
2003	Coleção educação para a vida em democracia. Educação para a vida em democracia	Espanhol	66
2002	I Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento normativo	Espanhol	44
2002	I Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: desenvolvimento normativo	Inglês	#
2002	Guia metodológico para o desenvolvimento de um curso sobre o Sistema Interamericano de Direitos Humanos	Espanhol	136
2002	Casos hipotéticos para o estudo e a capacitação em direitos humanos	Espanhol	100

1999	Manual de educação em direitos humanos (versão validada)	Espanhol	214
1997	Folclore. Direito à cultura própria	Espanhol	158
1997	Ciências naturais e direitos humanos. Guia para docentes de ciências naturais (1ª e 2ª ano da educação secundária)	Espanhol	80
1996	Todos e cada um. Frente aos desafios dos direitos humanos	Espanhol	82
1995	Pasta latino-americana de materiais didáticos para a educação em direitos humanos	Espanhol	232
1994	Viva meus direitos! (versão para a Costa Rica)	Espanhol	24
1994	Conversemos sobre os direitos humanos (versão para a Costa Rica)	Espanhol	52
1994	Educação em direitos humanos. Texto auto-formativo	Espanhol	144
1994	Ensino prático dos direitos humanos	Espanhol	193
1994	Diagnóstico-avaliativo da situação atual dos direitos humanos em El Salvador	Espanhol	95
1993	Manual para professores: currículo e direitos humanos	Espanhol	110
1990	Cadernos de estudo n. 2: experiências	Espanhol	142
1990	Seminário do Rio: educação em direitos humanos na América Latina	Espanhol	127
1990	Seminário educação para a paz, a democracia e os direitos humanos	Espanhol	#
1989	Educação e direitos humanos: uma discussão interdisciplinar	Espanhol	281

FONTE: IIDH, 2016. Disponível em:

<[https://www.iidh.ed.cr/multic/default\\_12.aspx?contenidoid=75da6507-1ff8-4ad9-af64-4d956510464b&Portal=IIDH](https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=75da6507-1ff8-4ad9-af64-4d956510464b&Portal=IIDH)>. Acesso em: junho de 2016. (Adaptado pela autora)

Nota: \*As traduções dos títulos foram feitas de maneira literal para este quadro, com base na versão original; \*\*A tradução de “*planificación nacional*” para o português é “planificação nacional e/ou normativa”, significa a elaboração de diretrizes vinculadas aos DH e à EDH. No relatório oficial, corresponde à “planificação educativa à nível nacional”.

Ao analisar, brevemente, as principais publicações e atividades de capacitação do IIDH, Rodino (2009) identifica os(as) principais contribuidores(as) das atividades educativas do IIDH. Especialmente, no caso do Brasil, a autora aponta o Professor Dr. e Juiz da Corte IDH Antônio Augusto Cançado Trindade – uma das primeiras pessoas a perceber a necessidade das medições de direitos humanos nas Américas, segundo Iturralde e Rodino (2004) – como um dos especialistas para o eixo temático de trabalho sobre a Proteção Constitucional e Supranacional dos Direitos Humanos: o Sistema Interamericano. Ademais, a Profa. Dra. Vera Maria Candau e Ricardo Balestreri também são destacados como especialistas brasileiros que contribuíram, respectivamente, nos seguintes eixos temáticos: Educação e Direitos Humanos (1980) transformada para EDH (1990); e EDH para destinatários específicos: forças políticas e segurança (RODINO, 2009).

Outra atividade essencial de promoção dos direitos humanos, executada pelo IIDH, já brevemente apontada, é o Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos. Como um programa de especialização, é realizado anualmente, em sua sede oficial, desde seu princípio – em 14 de setembro de **1983**, com o **I Curso Interdisciplinar**. Visa capacitar diversos setores sociais, profissionais e políticos em temas relacionados aos direitos humanos e ao Sistema Interamericano (IIDH, 2016). Em **2012**, o curso foi estendido devido a parcerias entre os escritórios oficiais regionais do IIDH e instituições estratégicas de cada país. **O primeiro curso interdisciplinar fora da Costa Rica foi realizado no Brasil**, no Estado do Ceará, em Fortaleza, por meio da parceria entre o Instituto Brasileiro de Direitos Humanos (IBDH)<sup>39</sup> e o Escritório Regional para a América do Sul em Montevidéu (IBDH, 2016). Em **2013**, a **Colômbia** realiza o seu primeiro curso, em Medellín, por meio da parceria entre o *Instituto Colombiano de Derechos Humanos (ICDH)*<sup>40</sup>, a *Universidad Pontificia Bolivariana* e o Escritório Regional em Montevidéu (ICDH, 2016).

Para Sacavino (2009, p. 89), o Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos é

---

<sup>39</sup> O **IBDH** é uma entidade da sociedade civil sem fins lucrativos (OSCIP), criada em 1990, na cidade de Fortaleza/Brasil. Objetiva desenvolver e promover o ensino e a pesquisa em direitos humanos (IBDH, 2016). Para mais, consultar *site*: <<https://www.ibdh.org.br>>. Acesso em: junho de 2016.

<sup>40</sup> O **ICDH** é uma associação autônoma de personalidade jurídica, de natureza acadêmica e jurídica, para “[...] educação, ensino e promoção dos direitos humanos, o direito e o direito internacional, especialmente na Colômbia” (ICDH, 2016, tradução nossa) Para mais, consultar *site*: <<https://www.icdhcolombia.org>>. Acesso em: junho de 2016.

"[...] uma das atividades que lhe dá [ao IIDH] mais visibilidade no continente e da qual já se beneficiaram muitos intelectuais e militantes dos direitos humanos, assim como funcionários públicos." Rodino (2009, p. 7, tradução nossa) também observa a abertura do curso como um marco, situado em um momento histórico, nas Américas, especialmente por sua "[...] capacitação ampla de caráter interamericano, interdisciplinar e intersetorial". Tal capacitação refere-se à um público diversificado: ativistas, defensores e difusores dos direitos humanos e militantes da sociedade civil (ONGs, igrejas, cooperativas e associações) (RODINO, 2009).

Por essas razões foi crescendo a consideração do Curso Interdisciplinar como atividade emblemática da instituição e de referência hemisférica em matéria de EDH. Ademais, interna e externamente adquiriu caráter modelo e sua concepção e desenho foram replicados frequentemente em outras atividades de capacitação local e regional (RODINO, 2009, p. 7, tradução nossa).

Neste ano (2016), o curso da Costa Rica alcançará sua 34ª edição, promoverá o *XXXIV Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos "Justicia Accesible, Eficaz, Reparadora y Diferencial: Hacia la Plena Garantía de los Derechos Humanos"* (IIDH, 2016). Ademais, estão previstas a realização do "V Curso Brasileiro Interdisciplinar em Direitos Humanos: o princípio da humanidade e a salvaguarda da pessoa humana", em setembro de 2016, em Fortaleza/Brasil, e do "III Curso Internacional de Direitos Humanos", em dezembro de 2016, em Medellín/Colômbia (IIDH, 2016).

Elaboramos, nesse sentido, o **Quadro 3** como uma espécie de linha do tempo, com o objetivo de apresentar os cursos promovidos pelo IIDH, com suas respectivas temáticas, cuja informação está disponível em seu *site* oficial (somente edições de 2015 a 2000). Destacamos em negrito e ressaltado em vermelho os três cursos realizados na sede oficial do IIDH (San José/Costa Rica) ao longo das décadas (2002, 2006 e 2010), vinculados especificamente à temática da EDH.<sup>41</sup> Podemos observar o início da realização do curso brasileiro, em 2012, e do curso colombiano, em 2103.

---

<sup>41</sup> No Relatório Final (IIDH, 2013), M. Cuéllar destaca a criação do **diploma de especialização em pedagogia e direitos humanos**, a nível universitário (de graduação), fruto de parceria entre o IIDH com a rede de universidades *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (AUSJAL).

Quadro 3 – Cursos Interdisciplinares em Direitos Humanos promovidos pelo IIDH  
(período 2015 a 2000)

Anos	Edições dos cursos	Temáticas
2015	XXXIII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Segurança eficaz com enfoque em direitos humanos no marco do Sistema Interamericano
2015	IV Curso Interdisciplinar Brasileiro em Direitos Humanos	O respeito à dignidade humana
2014	XXXII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Construindo a rota até o reconhecimento e a valorização das diversidades
2014	III Curso Interdisciplinar Brasileiro em Direitos Humanos	Igualdade e não discriminação
2014	II Curso Interdisciplinar Colombiano em Direitos Humanos	Acesso aos sistemas internacionais de proteção
2013	XXXI Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Os desafios da democracia nas Américas
2013	II Curso Interdisciplinar Brasileiro em Direitos Humanos	Acesso à justiça e à segurança cidadã
2013	I Curso Interdisciplinar Colombiano em Direitos Humanos	Sistema Interamericano de Direitos Humanos
2012	XXX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Sistema Interamericano de Direitos Humanos
2012	I Curso Interdisciplinar Brasileiro em Direitos Humanos	Os direitos humanos desde a dimensão da pobreza
2011	XXIX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Justiça e segurança
<b>2010</b>	<b>XXVIII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos</b>	<b>Educação em direitos humanos</b>
2009	XXVII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Acesso à justiça e à inclusão
2008	XXVI Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Os direitos humanos desde a dimensão da pobreza

2007	XXV Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Sistema de Proteção dos Direitos Humanos
<b>2006</b>	<b>XXIV Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos</b>	<b>Educação em direitos humanos</b>
2005	XXIII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Democracia, direitos humanos e participação política cidadã
2004	XXII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	DESC
2003	XXI Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Justiça e segurança
<b>2002</b>	<b>XX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos</b>	<b>Educação em direitos humanos</b>
2001	XIX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Participação política
2000	XVIII Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	Acesso à justiça

Fonte: IIDH, 2016; IBDH, 2016; ICDH, 2016, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

## CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E REGIONAL E NO BRASIL E OS RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*“As dificuldades em que tropeço para realizar minha vida são, precisamente, o que desperta e mobiliza minhas atividades, minhas capacidades.”*

*(ORTEGA Y GASSET, 1962, p. 159)*

Neste capítulo intermediário, prosseguimos diante de nosso segundo e terceiro objetivos específicos: caracterizar a EDH no cenário internacional, regional e brasileiro, além da perspectiva de educação *em e para* os direitos humanos do IIDH; e descrever os Relatórios Interamericanos, do primeiro ciclo,.

Evidenciaremos, dessa forma, a **educação em direitos humanos em três âmbitos**: 1. **no cenário internacional** descreveremos os marcos internacionais e regionais do direito à educação e da educação em direitos humanos, baseados na citação das fontes coletadas do IIDH, e abordaremos uma breve aproximação da DUDH; 2. **no cenário regional** discutiremos a questão das “ideias-força”, analisadas por Rodino (2009), sobre o desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina e sua correlação com a construção de concepções regionais correlatas; e 3. **no cenário brasileiro** trataremos, de forma sucinta, o processo histórico da incorporação da educação em direitos humanos e, ainda, a construção da educação para a liberdade – referindo-nos, particularmente e de modo integral, à concepção freiriana de educação, percebida, em nosso ponto de vista, como base da educação em direitos humanos. Outrossim, **contextualizaremos a perspectiva do IIDH sobre educação em direitos humanos e os Relatórios Interamericanos**, com ênfase no primeiro ciclo de relatórios, na Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006) e no Relatório Final (2013).

Ademais, baseamo-nos especialmente como referencial teórico nas contribuições da Profa. Dra. Ana María Rodino Pierri, coordenadora da unidade pedagógica do IIDH, em San José, no período de 2000 a 2009. Ela participou da

elaboração de todas as edições dos Relatórios Interamericanos (2002-2011), inclusive do Relatório Final (2013). Portanto, consideramos a sua construção conceitual sobre educação em direitos humanos essencial e intrinsecamente relacionada à própria concepção do Instituto. Justificamos, assim, a utilização de seus diversos textos de uma maneira mais profunda na composição de nossa dissertação.

## **2.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E REGIONAL**

*“Do medo e do grito, do choro e da resistência, das grades e das ruas, do tronco e da tortura, do sonho e da utopia são muitos os que vêm tecendo novas perspectivas, enfrentando caminhos contraditórios, ora incorporando perspectivas colonizadoras, ora perspectivas críticas, despistando vias neoliberais na perspectiva de reconstruir uma possibilidade emancipadora para os povos historicamente subalternizados, embora dignamente persistentes na América Latina. Nesse processo, os embates explicitam visões de mundo, de direitos humanos, de educação e de educação em direitos humanos, que precisam ser teoricamente esclarecidas para não se homogeneizar tão ousadas e críticas trajetórias.”*

*(ZENAIDE, 2014, p. 56-57)*

### 2.1.1. MARCOS INTERNACIONAIS E REGIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Percebemos que o IIDH, em seus relatórios do segundo ciclo (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011), utiliza-se como base normativa essencial dois grandes marcos, um internacional e outro regional: a DUDH (1948) e o Protocolo de San Salvador (1988) – esse último, já foi detalhadamente comentado no capítulo anterior. Entretanto, em todos os relatórios analisados (Relatórios VI, VII, VIII, IX e X), o Instituto observa a presença do direito à educação e do direito à EDH em diversos outros instrumentos internacionais, tais como:

[1.] Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino [1960]; [2.] Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial [1969]; [3.] Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais [1966]; [4.] Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher [1979]; [5.] Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura [1984]; [6.] Convênio 169 da OIT sobre povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [1989]; [7.] Convenção sobre os Direitos da Criança [1989]; [8.] Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) [1994]; e [9.] Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [2006] (IIDH, 2011, p. 16).

Para vislumbrarmos, de uma maneira panorâmica, as bases normativas percebidas como importantes pelo IIDH, elaboramos o **Quadro 4** presente na próxima página. Identificamos, selecionamos, apresentamos e discutimos sobre os principais marcos internacionais e regionais, em ordem cronológica, comentados pelo IIDH em seus Relatórios Interamericanos nos anos: 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Nossa intenção não é aprofundá-los. Objetivamos, apenas, iniciar um breve diálogo a respeito das balizas que inspiraram o IIDH em matéria de direito à educação e de direito à EDH, e impactaram, respectivamente, todo o cenário global e regional, a fim de contextualizarmos a perspectiva de educação em direitos humanos do IIDH, como veremos: histórica, processual e permeada por processos de lutas.

Quadro 4 – Marcos internacionais e regionais em matéria de direito à educação e à educação em direitos humanos, presentes nos Relatórios Interamericanos

Anos	Marcos regionais e universais	Diálogo com os marcos	Organizador(es)/ Realizador(es)
1945	<b>Carta da ONU; Criação do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC)</b>	Elaborada por representantes de 50 países, na Conferência sobre Organização Internacional (1945), é considerada o documento mais importante da Organização (ONU, 2016a). A Carta propôs a cooperação internacional econômica e social no âmbito da educação, para o “fomento do progresso”. Além disso, estabelece o ECOSOC como um dos principais órgãos da ONU e fundamentou, em seu Cap. X, suas diversas funções e atribuições (no Artigo 62), entre elas: “1. O Conselho Econômico e Social fará ou iniciará estudos e relatórios a respeito dos assuntos internacionais de caráter econômico, social, cultural, educacional, sanitário e conexos e poderá fazer recomendações a respeito de tais assuntos [...]; 2. Poderá, igualmente, fazer recomendações destinadas a promover o respeito e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos.” (ONU, 2016a, p. 36-37)	ONU
1948	<b>DUDH</b>	Direcionou: “Artigo 26.2: Educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 2009, s.p.).	ONU

<p>1960</p> <p><b>Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino</b></p>	<p>Considerou como discriminação e violação dos direitos enunciados na DUDH qualquer distinção no ensino. Lembrou o respeito universal aos direitos humanos e à igualdade de oportunidades e de tratamento na educação, além de ter observado o respeito à diversidade dos sistemas nacionais de educação. Estabeleceu, também, que a educação deveria favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas nações, grupos nacionais, grupos religiosos e minorias (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2003).</p>	<p>UNESCO</p>
<p>1966</p> <p><b>PIDCP e PIDESC</b></p>	<p>Detalharam a DUDH e tornaram seus compromissos vinculatórios. Todavia, são criticados pela divisão artificial dos direitos. O PIDCP criou o Comitê de Direitos Humanos (Artigo 28), com os objetivos de efetivar os DH e encaminhar denúncias, e reforçou, dentre outras questões, a questão da discriminação e outras relacionadas aos DCP. Em contrapartida, o PIDESC centrou-se na igualdade social e no princípio da solidariedade. Observou a educação (Artigos 13 e 14) de forma abrangente, também como pleno desenvolvimento da personalidade humana e da sua dignidade intelectual, moral e cívica. Defendeu a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária e da educação baseada em valores ético-políticos. Criou as Cátedras UNESCO de Educação para a</p>	<p>ONU</p>

		Paz, a Tolerância, a Democracia e os Direitos Humanos. (COMPARATO, 2007) O PIDESC, segundo Sacavino (2009), reconheceu tanto o direito à educação como à EDH.	
1969	<b>Convenção Americana de Direitos Humanos</b> (Pacto de San José, Costa Rica)	Vinculou DH e democracia. Enfatizou o “[...] princípio da prevalência dos direitos mais vantajosos para a pessoa humana” (SACAVINO, 2009, p. 72).	OEA
1988	<b>Protocolo de San Salvador</b> (San Salvador, El Salvador)	Propôs: “Artigo 13: Educação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, da dignidade, do fortalecimento e do respeito aos direitos humanos, do pluralismo ideológico, das liberdades fundamentais, da justiça e da paz. Além de capacitar para sociedade democrática, participação social, subsistência digna, tolerância, amizade e igualdade. Importante também ressaltar a questão da progressividade dos DESC acordados.” (BRASIL, 2006, p. 313)	OEA
1989	<b>Convenção dos Direitos da Criança (CDC)</b>	Regulamentou de forma integral todos os direitos (DCP e DESC). Reconheceu a criança como sujeito de direitos e assegura seu desenvolvimento integral. Responsabilizou o Estado para o dever de propiciar a efetivação de todos os direitos humanos da criança, inclusive educação. Reconheceu a integralidade do desenvolvimento infantil “[...] físico, mental, espiritual, moral e social” (LINDGREN ALVES, 2001). Segundo o IIDH (2006, p. 180) (grifo do autor): “A Convenção define como criança a todo ser humano menor de 18	ONU

	<p>anos. Cria condições para estabelecer de modo claro e explícito que as crianças e os adolescentes têm direito à cidadania [...] e gera o reconhecimento crescente da [sua] participação decisória [...]. [...] introduz a doutrina da <i>proteção integral</i>, [...] para sustentar a proteção do respeito e exigibilidade dos direitos pelas pessoas menores de idade.”</p>	
<p>1993</p> <p><b>II Conferência Mundial de Direitos Humanos</b> (Conferência de Viena, Áustria); <b>Declaração e Plano de Ação de Viena</b><sup>42</sup> – <b>Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia</b></p>	<p>Consolidou e difundiu temas globais, além de afirmar princípios como a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos humanos. Defendeu a obrigação dos Estados de proteger todos os direitos humanos – sem perda do seu direito à autodeterminação. Promulgou valores como a democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos. Criou o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) (LINDGREN ALVES, 1994; BRASIL, 2014b). A Declaração abordou a incorporação dos direitos humanos em programas educacionais e o Plano de Ação tratou diretamente da EDH (SACAVINO, 2009).</p>	<p>ONU</p>

<sup>42</sup> Segundo a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993, s.p.) (grifo nosso): “5. **Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados.** 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 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.”

<p>1995-2004</p> <p><b>Proclamação da Década para a Educação em Direitos Humanos e resoluções associadas</b></p>	<p>Segundo Brasil (2013, p. 29): “Em 1995, as Nações Unidas proclamaram a Década das Nações Unidas para a EDH atendendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. [...] O Plano de Ação para a Década para a Educação em Direitos Humanos [...] defende a necessidade de um plano de ação [...] no sentido de cooperar na missão dos Governos em cumprir os acordos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito da política internacional de direitos humanos.” De acordo com Baxi (2007), possuiu bases normativas de EDH e diretrizes básicas que devem ser explicitadas, pois: 1. preocupam-se com a apresentação e divulgação da intertextualidade dos direitos; 2. “[...] deve passar do “universal” para o particular, do abstrato para o concreto, do global para o local. [...] Formula a imaginação da EDH como sendo <i>dialógica</i>.” (BAXI, 2007, p. 237-238) (grifo do autor); 3. “visualizam a práxis participativa da EDH como possibilidade para a “igual participação de mulheres e homens”” (BAXI, 2007, p. 238); e 4. destacam questões como democracia, desenvolvimento e direitos humanos.</p>	<p>ONU</p>
<p>1996</p> <p><b>"Educação um tesouro a descobrir" Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre</b></p>	<p>Neste Relatório, Jacques Delors, Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, promoveu a educação como uma utopia necessária<sup>43</sup>.</p> <p>Avançou</p>	<p>UNESCO</p>

<sup>43</sup> Em sua primeira parte, no capítulo 1- Da comunidade de bases à sociedade mundial, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2010, p. 27) discorre, de maneira muito sensível, acerca da utopia:

<p><b>Educação para o século XXI</b></p>	<p>o discorrendo sobre seus horizontes, princípios e orientações. Importante ressaltar que fundamentou a educação em quatro pilares que dialogaram intrinsecamente com a EDH: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver (especialmente, abarcando história, tradições e espiritualidade) ; e 4. Aprender a ser (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2010).</p>	
<p>2001 <b>Carta Democrática Interamericana</b></p>	<p>Evidenciou a necessidade de uma educação de qualidade para a democracia, a institucionalidade política e a sociedade civil (SACAVINO, 2009). A Carta Democrática Interamericana “[...] reconhece que a educação é fundamental para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, bem como para promover um maior entendimento entre os povos; e que é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, inclusive das meninas e das mulheres, dos habitantes das zonas rurais e das minorias.” (CP DA OEA, 2011, p. 1-2) Observou, ainda, a educação para crianças e jovens a fim de assegurar valores democráticos, liberdade e justiça social (IIDH, 2007).</p>	<p>OEA</p>

---

“Devemos deixar-nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo.”

2004	<b>Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH)<sup>44</sup></b>	<p>“Destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de educação em direitos humanos.” (UNESCO, 2012a, prólogo). Desdobrou-se, para sua implementação prática, em um Plano de ação desenvolvido em diversas fases. Atualmente, encontra-se na terceira (até 2019). Está focado na educação baseada em direitos e valores e propõe a promoção da EDH sob <b>enfoque holístico</b><sup>45</sup>. Fundamenta-se, ainda hoje, em cinco componentes básicos: 1. políticas educacionais; 2. implementação de políticas; 3.</p>	UNESCO, ACNUDH
------	--	---	----------------

<sup>44</sup> O **PMEDH** (UNESCO, 2012a) define claramente: 1. **O que é a EDH?** “[...] **um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos.** Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados.” (UNESCO, 2012a, p. 3) (grifo nosso); 2. **Contexto e definição da EDH:** “A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que [...] [a] educação em direitos humanos tem como **objetivo promover o entendimento de que cada pessoa é responsável para que esses direitos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em conjunto.** Nesse sentido, cada uma contribui para a prevenção no longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de tomada de decisões dentro dos sistemas democráticos, segundo o estabelecido na Resolução n. 2.004/71 da Comissão de Direitos Humanos.” (UNESCO, 2012a, p. 13) (grifo nosso). Ainda, versa sobre os **meios de implementação e a finalidade da EDH:** “[...] mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e à liberdade 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 linguísticos; (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) (grifo nosso). Ainda, para o Programa (UNESCO, 2012a), **a EDH deve abranger:** 1. conhecimentos e técnicas; 2. valores e atitudes de comportamento; e 3. adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos.

<sup>45</sup> Observamos que esse enfoque holístico pode ser encontrado no PMEDH nas **atividades de EDH por ele propostas** (UNESCO, 2012a), entre elas, interpretadas e citadas com base em nossa reflexão: 1. Promover os mesmos princípios de Viena (interdependência, indivisibilidade, universalidade dos direitos humanos e desenvolvimento) e dos Pactos Internacionais (PIDCP e PIDESC); 2. Respeitar e valorizar a diferença (presente na nossa análise vinculados aos indicadores de discriminação); 3. Analisar “problemas crônicos” (pobreza, conflitos, discriminação) e encontrar soluções; 4. Inspirar-se na **interculturalidade** e na construção histórica; 5. Conhecer e aplicar mecanismos de proteção dos direitos humanos; 6. Utilizar métodos participativos, inclusive fomentar análises críticas; 7. Construir ambiente de horizontalidade (para o pleno desenvolvimento da personalidade humana); 8. **Trabalhar/impactar a práxis (diálogo com a realidade) para a transformação.**

		ambiente de aprendizagem; 4. ensino e aprendizagem; e 5. formação e aperfeiçoamento docente. Ademais, lançou estratégias concretas e orientações práticas para a EDH, por meio de ações, de produtos, de objetivos específicos, de processos de implementação nacional, de cooperação e apoio internacional e de coordenação e avaliação (UNESCO, 2012a).	
2005-2009	<b>PMEDH – 1ª etapa</b> <sup>46</sup>	Plano de Ação para EDH nos níveis primário e secundário (UNESCO, 2012a). Enfatizou a educação formal para a construção de uma cultura em direitos humanos, especialmente no ensino fundamental e no médio (SACAVINO, 2009).	UNESCO, ACNUDH
2006	<b>Proposta Curricular e Metodológica do IIDH</b> <sup>47</sup>	Documento técnico sobre proposta de conteúdos curriculares no âmbito da educação formal. “[...] proposta pedagógica específica, para incorporar o ensino de temas fundamentais de direitos humanos no currículo escolar, que concerne às crianças entre 10 a 14 anos de idade. [...] [Objetivou] contribuir para a inclusão de conteúdos concernentes aos direitos humanos, e também para que haja democracia para a ampliação dos já existentes.” (M. CUÉLLAR, 2006, p. 169)	IIDH
2007	<b>Encontro Interamericano de Ministros de Educação sobre</b>	A convocatória do Encontro foi direcionada aos(às) Ministros(as) de Educação dos países signatários do Protocolo de San	OEA, IIDH, UNICEF e Panamá

<sup>46</sup> Adotado por todos os Estados-membros da ONU, em julho 2005. (UNESCO, 2012a)

<sup>47</sup> Abordaremos a Proposta Curricular e Metodológica adiante, na seção: 2.3 – A Educação em Direitos Humanos na perspectiva do IIDH e os Relatórios Interamericanos.

	<b>Educação em Direitos Humanos</b> (Cidade do Panamá, Panamá); <b>Ata do Panamá sobre a Educação em Direitos Humanos</b>	Salvador. Um dos cinco principais objetivos foi discutir a importância da incorporação da EDH, à luz desse Protocolo e do PMEDH (OEA, 2016d). Ainda, “[...] analisou o estado da EDH na região, identificou avanços e desafios por atender e fortaleceu os vínculos interinstitucionais encaminhados ao cumprimento dos compromissos internacionais na matéria” (IIDH, 2011, p. 26). Apresentou e discutiu a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH como referência ao ensino da EDH e dos DH para a educação formal nas Américas. (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).	
2008	<b>Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos</b> (Medellín, Colômbia)	Deu continuidade ao Encontro do Panamá (2007) e incentivou o intercâmbio de experiências nacionais de educação em direitos humanos. O Brasil não participou (IIDH, 2008, 2009, 2010, 2011).	IIDH e Colômbia
2008	<b>I Curso Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos</b>	Por meio de composição intersetorial relacionada à EDH no sistema educativo formal, buscou criar sinergias entre instituições (IIDH, 2008, 2009, 2010, 2011).	El Salvador, IIDH e UNESCO
2009	<b>VI Reunião de Ministros de Educação</b> <sup>48</sup> (Quito, Equador)	“Na Declaração de Quito, [...] os ministros se comprometeram a incentivar políticas públicas e programas educativos com o objetivo de promover uma transformação cultural que possibilite a erradicação da violência, com especial atenção para a violência intra-escolar,	OEA

<sup>48</sup> Segundo a OEA (2016h, s.p. tradução nossa), a Reunião de Ministros e Altas Autoridades de Educação é uma reunião bianual, “[...] para discutir a educação na agenda política, trocar experiências e avaliar o avanço dos mandatos das Cúpulas das Américas. [...] Os temas das Reuniões Ministeriais incluem: o estado da educação no Hemisfério, a educação para a cidadania democrática, a educação na primeira infância, formação de docentes e educação e o papel da educação no desenvolvimento sociocultural, político e econômico.”

		intrafamiliar e a praticada contra a mulher, as crianças e os jovens, em virtude de diversos fatores, inclusive culturais, econômicos, sociais, étnicos e políticos” (CP DA OEA, 2011, p. 3).	
2009	<b>Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos e Prevenção de Violência</b> (Tegucigalpa, Honduras)	“O encontro foi o terceiro do processo de incidência institucional para apoiar os Estados no cumprimento de suas obrigações em matéria de EDH e contou com a assistência das delegações da Bolívia, Colômbia, Guatemala e Honduras.” (IIDH, 2011, p. 27). O Brasil não participou desse encontro.	Honduras, IIDH e OEA
2009-2014	<b>PMEDH – 2ª etapa***</b>	Plano de Ação para EDH no ensino superior e na formação de direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais militares (UNESCO, 2012b).	UNESCO, ACNUDH
2010	<b>Pacto Interamericano da Educação em Direitos Humanos (PIEDH)</b> (Lima, Peru)	Segundo M. Cuéllar (2010b, p. 48, tradução nossa), o Pacto “[...] vem a ser um eixo articulador dos esforços inclusivos e das gestões legais que apoiam os ministérios de educação da região e as instituições encarregadas de proporcionar educação para o efetivo cumprimento do direito à educação e da educação em direitos humanos, como prescrito no Protocolo de San Salvador.” Aspirou servir como eixo para produzir “maiores progressos” em EDH na América Latina e no Caribe (IIDH, 2010, 2011).	IIDH

2010	<p><b>Conferência Ibero-Americana de Educação</b> (<i>Mar del Plata</i>, Argentina – Quarta Cúpula das Américas); <b>Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários</b></p>	<p>Na Conferência Chefes de Estado e Governo comprometem-se com “[...] uma educação pública de qualidade, em todos os níveis” e na promoção da “[...] alfabetização para assegurar uma maior cidadania democrática, promover o trabalho decente, combater a pobreza e alcançar uma maior inclusão social”. (CP DA OEA, 2011, p. 4)</p>	OEI
2012	<p><b>VII Reunião de Ministros de Educação</b> (Paramaribo, Suriname)</p>	<p>Enfatizou o papel dos docentes no processo educativo na “Declaração de Paramaribo”. Apontou a necessidade desses em receberem uma “[...] formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo de qualidade”. Assegurou, também, políticas de fortalecimento para a profissão e o acesso a novas tecnologias de educação, além de um Plano de Trabalho (2012-2013) para implementar a Declaração (OEA, 2016h, s.p., tradução nossa).</p>	OEA
2012-2013	<p><b>Consulta Interamericana sobre a Educação em Direitos Humanos</b></p>	<p>Ponto final do processo de “medições de progresso”, iniciado em 2000 com os estudos preliminares dos indicadores. “[...] [T]eve como objetivos ampliar, aprofundar e atualizar a informação recompilada e sistematizada no marco dos Relatórios Interamericanos. [...] teve como fonte de informação especialistas em educação em direitos humanos [...]. [...] constitui um tipo de “foto de família”, uma olhada panorâmica e atualizada do estado da educação em direitos humanos na região.” (IIDH, 2013, p. 14, tradução nossa)</p>	IIDH

2013	<b>II Encontro Interamericano pela Educação em Direitos Humanos</b> (República da Guatemala, Cidade de Guatemala)	<p>“[...] [C]onstituiu um espaço único de debate, troca de experiências, conhecimentos e reflexões sobre a educação em direitos humanos na América Latina, onde os participantes fizeram achados, destacando desafios e propostas ou complementações com temas polêmicos da consulta regional iniciado pelo IIDH durante o ano de 2012.” (IIDH, 2013, p. 63, tradução nossa). O encontro propôs diversos pontos: a educação na mais tenra idade, o aprofundamento da sinergia e interrelação entre Estado e sociedade civil, a construção de marcos estratégicos, por meio de planos nacionais, e o combate à desigualdade, por meio da educação balizada pela realidade (IIDH, 2013). Dez países participaram, entretanto o Brasil não participou desse encontro.</p>	IIDH, República da Guatemala
2015-2019	<b>PMEDH – 3ª etapa</b>	Plano de Ação para fortalecer as duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2015).	UNESCO, ACNUDH

Fonte: Relatórios Interamericanos da EDH e Relatório Final (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013); (Adaptado pela autora)

Notas: \*Os marcos internacionais e regionais apontados dialogam com os indicadores temáticos escolhidos, mencionados na metodologia, apresentados nos Relatórios VII e VIII (programas de estudo e livros de texto), são eles, sob um ponto de vista geral: direitos humanos (conceitos e características); DUDH; direitos humanos nos séc. XX e XXI; direitos da criança; infância; DCP e DESC; pobreza; discriminação; constituição federal; democracia; cidadania; sistema regional e internacional; OIs; e ONU; \*\*Ainda, observamos que foram recortados para a construção do quadro, especificamente, marcos normativos relacionadas à temática da educação *em* e *para* os direitos humanos e aos indicadores citados. Por isso, decidimos não pontuar nenhum marco sobre pessoas em situação de discriminação específica (ex.: mulheres, negros, povos indígenas e pessoas com deficiência, etc.) ou sobre outros assuntos temáticos não específicos de educação (ex.: tortura e corrupção). Nesse sentido, optamos por apresentar apenas o marco sobre discriminação na educação (ensino); \*\*\*Os PMEDH etapa 2 e 3 não foram diretamente abordados pelos relatórios, entretanto, como a etapa 1 foi citada, resolvemos apresentar as etapas posteriores de forma completa.

Lembramos, ainda, de outros grandes marcos normativos, não citados diretamente pelos Relatórios Interamericanos (VI, VII, VIII, IX e X), entretanto essenciais à temática da educação em direitos humanos:

- **Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (1974):** realizada pela UNESCO, tratou da EDH fundamentada em uma perspectiva intercultural, em todos níveis e formas de educação. Educação cívica ativa e crítica como parte da política nacional (ZENAIDE, 2014). Educação em direitos e deveres para pessoas, grupos sociais e nações. É considerada marco teórico na construção da EDH. Aprofunda as discussões das reuniões de Viena (1978), Malta (1987) e Montreal (1993) (SACAVINO, 2009).
- **Declaração Final do Congresso Internacional de Viena sobre o Ensino dos Direitos Humanos (Conferência de Viena, Áustria, 1978):** realizada pela UNESCO, a declaração promoveu princípios que guiam o ensino: universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, incorporação de novas realidades e construção de nova ordem internacional (SACAVINO, 2009).
- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990):** realizada pela UNESCO destacou a educação para todos, sem discriminação, com foco na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).
- **44ª Reunião da Conferência Internacional de Educação (Conferência de Genebra, Suíça, 1994):** propulsou a educação para o fomento de conhecimentos, de valores, de atitudes e de aptidões para o respeito dos direitos humanos (SACAVINO, 2009).

- **Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe** (Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe) (Cidade do México, México, 2001): realizada pela UNESCO, analisou e debateu ações concretas sobre o estado da educação na América Latina e no Caribe (SACAVINO, 2009).

Discutiremos, a seguir, brevemente, sobre um dos marcos normativos internacionais na área dos direitos humanos base do entendimento dos documentos pesquisados na presente pesquisa: a DUDH.

#### 2.1.1.1. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

*“A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um ser humano.”*

*(LISPECTOR, 1998, p. 32)*

Como um dos primeiros marcos internacionais citados pelo IIDH, que permeiam a base da construção ideológica e teórica da EDH, a DUDH, da ONU, relaciona-se ao sistema universal de proteção dos direitos humanos. Aprovada em 10 de dezembro de 1948, por 48 Estados-membros da ONU, exceto pelos Estados da antiga União Soviética, da Arábia Saudita e da África do Sul, surgiu como uma recomendação, não vinculatória<sup>49</sup> em âmbito formal da sua Assembleia Geral. Fundamentada em uma perspectiva contemporânea dos direitos humanos, baliza-se por princípios como a **universalidade** (da dignidade humana universal e das pessoas como sujeitos de direitos), a **indivisibilidade** e a **interdependência** (IKAWA; PIOVESAN; ALMEIDA, 2007; COMPARATO, 2007).

Segundo Comparato (2007), a DUDH retoma os ideais da Revolução Francesa de 1789, com o reconhecimento da **igualdade** (isonomia perante as leis),

---

<sup>49</sup> Comparato (2007) esclarece que, formalmente, a DUDH é um documento não vinculante. Entretanto, reconhece que a vigência dos direitos humanos, já que diz respeito à dignidade humana universal, independe de uma vinculação legal explícita em constituições, leis e tratados.

da **liberdade** (política e individual) e da **fraternidade/solidariedade** (base dos direitos econômicos e sociais) em âmbito universal. Ainda, afirma a democracia como “[...] único regime político compatível com o pleno respeito aos direitos humanos.” (COMPARATO, 2007, p. 234). O autor complementa: “A cristalização desses ideais [valores] em direitos efetivos, [...] far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.” (COMPARATO, 2007, p. 226)

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (COMPARATO, 2007, p. 228).

A proposta de educação da DUDH, fundamentada por seu Artigo 26, inciso 1, sustenta: “Todo ser humano tem direito à instrução [gratuita e obrigatória]. [...] pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...] A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 2009, p. 14). Em seu inciso 2, trata de educação voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o respeito aos direitos humanos e as liberdades – valores intrínsecos dos direitos humanos:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 2009, p. 14).

Entretanto, algumas controvérsias relacionadas à DUDH, especialmente críticas que recebe sobre sua pretensão em construir um caráter “universal”, mas que, na verdade, é um ressignificado de “ocidental”, são apontadas. Nesse contexto, Carbonari (2014, p. 79-80) (grifo nosso) observa a importância de se “recuperar subsídios históricos”:

A Declaração tomou o nome de universal como alternativa de internacional. No processo de elaboração este foi um dos debates. [...] Pretendia-se que tivesse força **cosmopolita**<sup>50</sup>, retomando a ideia kantiana de que a paz universal dependeria da construção dessa forma de compreender a humanidade. Neste sentido, universal tem uma força importante e demarca uma aspiração forte. É verdade que na ideia de universal pode estar embutido o sinônimo de “ocidental. Não por acaso, os países que se abstiveram da votação final, o fizeram, entre outros motivos, por considerá-la, mais do que ocidental, “americana”, “liberal”, “capitalista” demais. Também é verdade que por muito tempo, e até hoje, muitas atrocidades e guerras são justificadas como formas de “levar” os direitos humanos a países ou povos que a eles resistem [...]. [...] O universal hoje, tempo em que a perspectivas multiculturais e interculturais parecem se afirmar com força, exige novo sentido.

De qualquer forma, é essencial proclamar que a DUDH representa o ancoramento da concepção contemporânea de direitos humanos, é a base do DIP e das Constituições promulgadas desde 1948 e é uma diretriz basilar que resguarda valores fundamentais da humanidade, como a dignidade da pessoa e a democracia.

2.1.2. AS “IDEIAS-FORÇA” SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA, SUAS RELAÇÕES COM O INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E AS CONCEPÇÕES REGIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CORRELATAS

*“A autossuficiência é incompatível com o diálogo. [...] Não há também diálogo sem uma intensa fé nos homens. [...] Fé na sua vocação de ser mais [...].”*

*(FREIRE, 2014, p. 112)*

---

<sup>50</sup> Segundo Sacavino (2009, p. 41) (grifo da autora): “O *cosmopolitismo* abrange a organização transnacional de resistência dos diferentes setores, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimenta a globalização hegemônica. A resistência aponta para a transformação das trocas desiguais mais compartilhadas e se manifesta nas lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência e a desintegração.”

Na América Latina, Rodino (2009) identifica três momentos permeados por “ideias-força” relacionadas ao desenvolvimento da educação em direitos humanos. Essas guardam uma correlação estreita com as fases do IIDH: 1. a **década de 1980**; 2. a **década de 1990**; e 3. o **começo do século XXI**. Para a autora “[...] cada etapa marca um salto qualitativo a respeito do anterior, porque representa um progresso na teoria e na aplicação. A EDH ganha matizes e complexidades, em suma, se enriquece e se aprofunda.” (RODINO, 2009, p. 2, tradução nossa)

Na **década de 1980**, as ideias-força relacionavam-se com a implementação do IIDH como órgão autônomo, capaz de trabalhar a EDH em contexto continental permeado por regimes autoritários. As principais premissas discutidas à época eram tanto de ordem interna como externa (institucional e contextual). Sobre o IIDH, observavam a necessidade de fundamentar a sua independência institucional, para sua credibilidade política e acadêmica e a sua base na multidisciplinaridade e na multissetorialidade. Outras questões essenciais à época, vinculadas aos direitos humanos de uma maneira regional, eram as afirmações relacionadas à interdependência profunda entre os direitos humanos, a democracia, a participação social e o Estado de direito; à revitalização das instituições democráticas, especialmente as eleitorais; à EDH para o reconhecimento e para a denúncia de violações, além do estabelecimento da justiça na ordem nacional e/ou internacional; à difusão da doutrina dos DH, por meio de estudos especializados e capacitação de um público amplo, interamericano, interdisciplinar e intersetorial; à formação e informação com base na realidade da América Latina; e à criação da rede de ex-alunos do IIDH (RODINO, 2009).

Para Sacavino (2009, p. 103, grifo nosso): “[...] **nos anos 1980**, a educação em/para os direitos humanos na América Latina apresentava a tendência a ser concebida como **prática preventiva que procure defender a vida e fortalecer os processos de democratização**.”

Uma das concepções regionais basilares da EDH, fundada na perspectiva da defesa de direitos e da democracia, além de permeada pela força da educação popular vinculada à Paulo Freire (2014) – assuntos que trataremos adiante –, foi elaborada por Magdenzo (2006, p. 23, tradução nossa) (grifo nosso), e é destacada a seguir:

Definiu-se o termo da educação em direitos humanos à prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e brindar-lhes com ferramentas e elementos para fazê-los efetivos. Se trata de uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se baseia nos valores, princípios, mecanismos e instituições relativos aos direitos humanos em sua integralidade e em sua relação de interdependência e de indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz. [...] Neste marco, **educar em direitos humanos na América Latina significa educar para o exercício dos direitos humanos e em muitas ocasiões isto implica a partir da visão dos oprimidos**, dos que nunca aprenderam a escrever, mas que foram “alfabetizados em direitos humanos” por terem vivido na própria carne a violação de seus direitos e terem tomado consciência dessa prática educativa para lutar contra a impunidade e por um estado de direito.

Vinculada a esse contexto de transformação social, de redemocratização e de emancipação do sujeito, promovido na década de 1980, o autor declara abertamente: “[...] a educação em direitos humanos reivindica seu compromisso com a justiça social desde seu início no trabalho com movimentos sociais e na educação popular inspirada no pensamento de Paulo Freire.” (MAGENDZO, 2014, p. 146, tradução nossa). Deixa-nos, dessa forma, uma profunda reflexão acerca da missão de luta dos grupos sociais, sobretudo aqueles culturalmente excluídos.

Compreende, de maneira essencial, a EDH como um processo de emancipação social, no qual a formação dos sujeitos de direito contribui diretamente para a transformação da irracionalidade e da injustiça social, violadora dos direitos humanos. Nesse contexto, a educação em direitos humanos seria considerada como um componente essencial dos processos de modernização da educação e da formação para a cidadania (MAGENDZO, 2014).

Na **década** seguinte (**1990**), o principal eixo do trabalho regional foi de introduzir os direitos humanos na escola como uma visão pedagógica. As ideias-força investigadas eram as seguintes: o reconhecimento da igualdade/diferença das pessoas e da universalidade/particularidade dos direitos humanos; a diminuição da faixa etária de ensino da educação em direitos humanos para meninos(as); a EDH para a construção da dignidade da pessoa, como sujeito de direitos; os DH como “pauta de convivência”; a educação *em* e *para* os direitos humanos; os DH como

valores; a revisão dos trabalhos educativos tradicionais para uma nova construção crítica; a atualização da concepção do currículo abarcado por valores; a construção de uma pedagogia dos DH; a EDH como um processo de transformação social entre educadores e educandos<sup>51</sup>; a produção e a circulação de novos materiais pedagógicos/didáticos; a capacitação de docentes, especialmente de escolas públicas que trabalhavam com os ensinos primário e secundário, para sua formação como agentes multiplicadores; e a sistematização e as trocas das experiências de EDH nacionais (RODINO, 2009).

Em 1992, foi encomendado ao IIDH, pela Anistia Internacional seção Noruega, um projeto mundial denominado de “**Educando para a Liberdade**”, com a finalidade de impulsionar estratégias educativas nas Américas para a prevenção de violações e a promoção de valores como justiça, igualdade e paz. Sacavino (2009, p. 103-104) analisa: “Nos anos 1990, [a EDH] adquiriu legitimidade institucional e especialização, [e] voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação.”

Para Candau (2010), os **anos 1990** também foram marcados por temas distintos, discutidos pelos educadores da América Latina, tais como: a EDH no novo marco político, social, econômico e cultural da pós-modernidade; a polissemia das expressões utilizadas a respeito da EDH, que acabou alcançando uma dimensão mais ampla; e a cultura escolar e as possibilidades da EDH.

Entretanto, neste período Rodino (2009) levantou um ponto obscuro relacionado ao desenvolvimento da EDH na América Latina na década de 1990: a dicotomização dos DH. Construída por meio de uma visão dualista e dissociada, não integral e interdisciplinar dos DH, discutia-se à época temas em uma perspectiva de contraste, entre eles: a dimensão axiológica *versus* normativa; a prática interativa pessoal *versus* protetiva judicial Estatal; e a formação em valores, atitudes e competências *versus* legislação, instituição e mecanismos de proteção.

---

<sup>51</sup> Alves (DIMENSTEIN; ALVES, 2005, p. 36) aproxima-se do conceito de Freire (2014), na questão sobre o educador que se educa com o educando, e vice-versa, além da ênfase do ato de despertar. “Às vezes, as pessoas me perguntam: Quem foi que influenciou você? Eu digo: Ninguém. [...] Minha experiência tem sido a de “confluência”: duas correntes que se encontram, se reconhecem e se misturam. Sabe quando você tem duas taças de cristal? Elas estão em silêncio. Aí a gente bate uma na outra e elas reverberam sonoramente. Uma taça não influenciou a outra. Uma taça fez a outra emitir o som que vivia, silencioso, no seu cristal. Assim é a educação: um toque para provocar o outro a fazer soar a sua música. Essa é a teoria socrática da educação. Sócrates dizia que todos nós estamos grávidos de beleza, e que a tarefa do educador, como na história de A Bela Adormecida, é dar o beijo para despertar a inteligência adormecida.”

A partir do **século XXI** foi iniciado um processo de maior interação político-jurídica e pedagógica, abarcando a interação de diferentes visões e trabalhando em sinergia a perspectiva da EDH. As ideias-força sobre a EDH pontuadas eram: sua dupla dimensão político e pedagógica; a necessidade de consenso entre Estados para a sua promoção; o monitoramento e a efetivação dos compromissos assumidos pelos Estados; a construção de uma medição de seus progressos (indicadores de progresso), com base em recortes temporais – ponto fulcral do nosso estudo, ideia propulsora dos Relatórios Interamericanos –; a adoção dos direitos humanos como processos; sua relação com os DH (direto à educação ou qualidade da educação); a multidimensionalidade dos DH e da EDH; seu relacionamento com os campos ético, crítico e político, abarcada por contextos reais; sua base em um enfoque holístico<sup>52</sup> e em conteúdos<sup>53</sup> (informação e conhecimentos; valores e atitudes; destrezas e capacidades); sua sistematização, por meio de experiências nacionais das “boas práticas”; a construção de modelos integradores de ações educativas; sua incorporação no currículo (nível primário, secundário e educação superior); a necessidade da interdisciplinaridade e da intersetorialidade para a construção de alianças entre diversos atores envolvidos no projeto educativo, especialmente Estado e sociedade civil; a elaboração de planos nacionais correlatos para os países da região; seu uso em novas tecnologias para suas ações; o trabalho com populações vulneráveis; a diversificação de enfoques; e sua sustentabilidade, sua avaliação e seu impacto (RODINO, 2009).

Portanto, nesse período (século XXI), a concepção regional de educação em direitos humanos se expandiu (englobando o direito à educação, a EDH e os DH na educação), configurando em sua atual percepção, que, em nossa visão, compreende àquelas outras construídas ao longo das décadas.

---

<sup>52</sup> Para Rodino (2015, p. 93, tradução nossa) (grifo do autora), o enfoque holístico da educação em direitos humanos “[...] integra as várias dimensões dos direitos humanos como um objeto complexo: a histórica, sócio-política e a jurídica, a axiológica ou a ética e a prática. São dimensões que por sua vez refletem a todas as pessoas sujeitos de direitos: a dimensão intelectual, a mora-afetiva e a pragmática ou de ação. Em síntese: educar em direitos humanos implica no *saber*, no *querer* e no *poder atuar* pela defesa dos direitos humanos e dos princípios democráticos. É um trabalho que deve mobilizar o intelecto, os sentimentos e a vontade das pessoas. Um trabalho integral, assim como integrais são os seres humanos. Somente quando se conjugam o *saber*, *querer* e *poder* exercer e respeitar os direitos podem alcançar transformações profundas nos sujeitos e nas comunidades.”

<sup>53</sup> Vide, no presente estudo, Quadro 10, página 174.

Baseada em uma concepção atual e crítica do trabalho pedagógico da EDH para a construção de uma “pedagogia dos direitos humanos”, que também compreendemos como freiriana, Rodino (2009, p. 10-13, tradução nossa) observa:

A EDH deve conduzir as pessoas a se reconhecerem como seres dotados de dignidade por sua única condição como pessoas e, como tais, sujeitos de direitos. Deve empoderá-las para que assumam maior controle sobre suas vidas e atuem para transformar sua realidade. [...] Educar-se em direitos humanos é um processo de transformação pessoal que devem realizar juntos educadores e educandos, é um aprender a valorizar-se como pessoa (autoestima) e aprender a reconhecer e valorizar o outro como pessoa (alteridade<sup>54</sup>).

Nesse mesmo sentido, Magdenzo (2006, p. 32-34, tradução nossa) compreende a EDH como a formação dos sujeitos de direitos, devendo ser os objetivos dessa e, por conseguinte, dos próprios sujeitos de direitos, estar orientados para: o conhecimento dos corpos normativos, o seu empoderamento mediante o uso da linguagem, a sua capacidade de atuação no mundo, o seu reconhecimento como sujeito autônomo e o reconhecimento “dos outros” e a sua vigilância por meio do seu acolhimento.

Mujica (2006a, p. 112-113, tradução nossa) apresenta uma concepção similar, no que se refere à relação com os “outros”, ao iluminar:

---

<sup>54</sup> Ortega y Gasset (1960, p. 139-145) (grifo do autor) aborda a questão da alteridade: “[...] a saber, nos quais o outro ser que me responde seja, em princípio, **capaz de responder-me tanto como eu a êle**. A reciprocidade, será clara, saturada e evidente. Ora, isto só me acontece com o outro; ainda mais: considero-o como o outro precisamente por crer que é meu par e semelhante, na esfera do poder responder. Notem que o **outro**, – **alter** em latim, – é pròpriamente o têrmo de uma parêlha e **sòmente** de uma parêlha. **Unus et alter**, – o **alter** é o **contraposto**, o par, o correspondente do **unus**, – eu, – com o **alter**, – o outro, – se chama estupendamente em nossa língua **alternar**. Dizer que não alternamos com alguém é dizer que não temos com êle “relação social”. Não alternamos com a pedra nem com a hortaliça. [...] O mútuo “conta com”, a **reciprocidade**, é o primeiro fato a nos permitir que o qualifiquemos de **social**. [...] Mas a reciprocidade de uma ação, a interação, sòmente é possível porque o outro é como eu, em certos caracteres gerais. Tem um eu que é nêle o que o meu eu é em mim, – ou, como fizemos em espanhol: “tiene su alma en sua lamario”, isto é, pensa, sente, quer, tem os seus fins, cuida do que é seu, etc., etc. como eu. [...] Mas para que haja con-vivência é mister sair daquêle simples estar aberto ao outro, ao **alter**, e que chamamos de **altruísmo** básico do homem. Estar aberto ao outro é algo passivo: é preciso que, sobre a base de uma abertura, eu atue sobre êle e êle me responsa ou me reciproke. Não importa o que seja que façamos:[...], ao qual corresponda ou reciproke com outro. Num caso e noutro, vivemos juntos e em reciprocidade com respeito a algo. A palavra **vivemos** em seu **mos** expressa muito bem esta nova realidade que é a relação “nós”: **unus et alter**, eu e o outro juntos fazemos algo e, ao fazê-lo, nos somos. Se, ao estar aberto ao outro, chamei **altruísmo**; este sermo-nos mútuamente deverá chamar-se **nostrismo** ou **nostridade**. Ela é a primeira forma de relação concreta com o outro e, assim, a primeira realidade **social**”.

Por outro lado, deve-se ressaltar a dupla relação entre direitos e deveres, e isto nos leva à necessidade de afirmar que somos seres sociais, que cremos e nos desenvolvemos com “os outros”, e não em solidão. Para começar a viver necessitamos dos demais, a solidão total, o absoluto isolamento, são duas coisas impossíveis para o ser humano, já que é social por definição e os demais nos constroem, nos configuram. A relação entre “eu” e “o outro” é uma relação central para todos os seres humanos. Mas não basta o descobrimento do outro como um “tu”, nem como manifestação de “eu” como identidade pessoal, é necessária uma aparição de “nós” para que exista comunidade. Os direitos humanos se situam no campo da relação, são uma prática, uma forma de relacionarmos que expressa equidade, justiça, respeito, igualdade. Portanto, a preocupação com as relações e com os outros é fundamental no trabalho de direitos humanos. Esta preocupação se torna “especial” para os mais frágeis, os mais desprotegidos. [...] [Nesse sentido,] [a]s violações aos direitos humanos são uma ameaça nas sociedades onde elas ocorrem.

Sobre o ponto de vista do processo histórico de incorporação da EDH nas Américas, tal como fez com o delineamento das “ideias-força”, mas no sentido do **desenvolvimento do ensino-aprendizagem**, Rodino (2014) descreve mais etapas:

- a) **anos 1960-1970**: primeiras experiências em educação formal e popular de EDH;
- b) **anos 1980**: investigação e difusão de conhecimentos especializados e experiências em educação não formal;
- c) **anos 1990**: propostas conceituais e pedagógicas, metodológicas e didáticas, experiências nas escolas públicas (início da normatização da EDH, nos sistemas educativos, e da visão pedagógica – currículo explícito);
- e d) **anos 2000**: expansão da EDH no sistema escolar, com especial atenção à revisão crítica – inclusive do currículo oculto (RODINO, 2014).

Com relação ao progresso da EDH na educação formal, Rodino (2014, p. 79-80, tradução nossa) (grifo da autora) afirma:

Para o progresso da EDH na educação formal deve-se atuar sobre o sistema educativo como tal, completo, isso é, concebendo-o como um *sistema*, no qual cada componente cumpre uma função, faz aportes específicos e também têm limitações produto de sua natureza. Todos os componentes [normativo, currículo e livros de texto] [...] são importantes e devem ser atendido e permeados por uma visão de direitos humanos. [...] Os resultados que obtenham o sistema em sua ação são o produto do trabalho articulado e combinado de todos seus componentes, sem protagonismos nem exclusões.

Para Rodino (2014, p. 61, tradução nossa): “Nas últimas décadas se produziu um desenvolvimento muito importante da educação em direitos humanos [...] dentro dos sistemas educativos formais da América Latina.” Entretanto, é a partir dos anos 2000 que seus impactos foram mais acelerados, extensos e profundos. Em termos de tendências regionais (processos macros) relacionadas à incorporação da EDH nas Américas, há uma marcha para o reconhecimento gradual da sua legitimidade. Muitas vezes de modo transversal, e como veremos, também específico, a fim de abarcar conhecimentos, valores, atitudes e capacidades no currículo explícito (RODINO, 2014).

Todavia, adverte-se uma irregularidade e inconstância nos avanços da incorporação da EDH na América Latina, baseada na análise dos Relatórios Interamericanos, sobretudo nas diferenças entre países, no sentido de níveis de profundidade e de ritmo (RODINO, 2014). Do mesmo modo, Sacavino (2009, p. 88) apresenta alguns obstáculos à EDH, percebidos desde o início do século XXI (na Declaração do México, já comentada), mas que correspondem, atualmente, à realidade das Américas.

[...] apesar de todos os progressos realizados no continente ao longo das diferentes décadas em relação à educação em/para os direitos humanos, ainda há grandes obstáculos a serem superados, como a falta de vontade política, a carência de recursos e o desconhecimento dos direitos humanos por grande parte da população.

Em paralelo, Sacavino (2009, p. 104) salienta a respeito da importância da consolidação de uma cultura democrática para o fortalecimento do próprio Estado e das heterogeneidades existentes na região das Américas:

Na década atual [2000], a educação em/para os direitos humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente.

Outros desafios regionais para a EDH também apontados atendem, em alguns casos, “tarefas pendentes” relacionadas a: transformações curriculares e didáticas; políticas públicas de construção de sujeitos de direitos; formação dos professores em EDH; inovação (tratamento e enfoque) dos conteúdos, além de trabalhar a EDH como eixo transversal; e atenção a grupos vulneráveis e coletivos particulares (RODINO, 2014).

Com o interesse em articularmos as contribuições teóricas dos(as) autores(as) aqui discutidos, observamos uma concepção atual de EDH como intrínseca à promoção da subjetividade e ao empoderamento do sujeito. Todas essas especificidades contribuem para que os seres humanos conquistem seus direitos, como pessoas e coletivos, e desenvolvam capacidades para criar condições para a vigência real desses.

Assim, como defende Mujíca (2002), a EDH fundamenta-se em uma educação que abarca tanto a prática como a defesa dos DH e da convivência social democrática (na escola, na família, na comunidade), com o propósito de possibilitar aos estudantes condições para ser e viver mais como seres humanos. Assevera (MUJÍCA, 2002, p. 5, tradução nossa):

A concepção central da educação em direitos humanos é necessariamente uma concepção humanizadora, porque o que busca é recuperar e afirmar a pessoa e o respeito à sua dignidade. Somente a pessoa que é o sujeito de direitos, autor de sua própria realização é quem decide sua vida pessoal e social.

A autora pontua: “[...] quando se quer, exige-se o melhor para o ser amado e se luta para mudar todas aquelas condições que impedem sua felicidade.” (MUJÍCA, 2006a, p. 115, tradução nossa) Ainda, Mujíca (2006b, p. 11-12, tradução nossa) ao discorrer sobre a **pedagogia do afeto** vislumbra o processo de EDH como uma troca essencialmente subjetiva e emocional:

A pedagogia da educação em direitos humanos é o que nomeamos de “pedagogia do afeto”, ou seja, essa arte de educar e ensinar com carinho, com sensibilidade, que evita ferir, que procura tratar cada qual como pessoa, como ser valioso, único, individual, irrepetível. Essa pedagogia, ao assumir que todos nós seres humanos somos diferentes em características mais iguais em dignidade e em direitos,

evita a discriminação, já que aceita e valoriza a diversidade como parte da riqueza das relações humanas. As diferenças de raça, sexo, idiomas, cultura ou religiões é reconhecida, aceita e valorizada intelectualmente embora, na prática, demonstre-se que nada vale mais que o outro, que os outros e as outras, nem menos, e que na diversidade, nas diferenças, enriquecem a interação das pessoas.

Rodino (2015, p. 245, tradução nossa) destaca a necessidade da *práxis* e do pensamento complexo – como veremos adiante, nos sete saberes fundamentais para a educação do futuro, analisados por Morin (2011):

A EDH aborda a realidade da vida social sem eufemismos nem adornos: com suas tensões, seus conflitos entre subjetividades distintas, entre interesses (individuais ou de grupos) e ainda entre direitos, e suas muitas áreas incertas ou inexploradas. Busca educar para um pensamento complexo – não conformista ou simplista, não absolutista ou sectário –, sempre aberto à pergunta crítica.

Como Rodino afirma (2015, p. 249, tradução nossa): “Acima de tudo a EDH é, em essência, aprender a olhar, julgar e transformar a realidade com uma ótica de direitos”. Como destacamos atrás no enfoque holístico, que engloba a **interculturalidade**<sup>55</sup>, sobre a EDH no século XXI, e como veremos na posição do IIDH ao tratar de sua perspectiva de EDH em seus relatórios de progressos; “[...] educar em direitos humanos implica desenvolver o **saber**, o **querer** e o **poder agir**” (IIDH, 2006, p. 185) (grifo do autor).

Candau (2010, p. 399) salienta:

O atual contexto internacional, certamente, não constitui um cenário propício à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos. [...] Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão. No entanto, não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. [...] É este o nosso momento, nele temos que buscar, no meio de tensões, contradições, e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura os Direitos Humanos.

Candau (2010) enfatiza a necessidade de contrabalancear a promoção da

---

<sup>55</sup> Para Sousa e Zardo (2015, p. 308): “[...] a interculturalidade na perspectiva crítica, necessariamente implica no processo de descolonização, processos que fortalece a cultura própria como resposta e estratégia para a violência simbólica e cultural, a fim de impulsionar mudanças estruturais e sistêmicas.”

competitividade e da lógica de mercado, para a afirmação da democracia, do “multiculturalismo radical”, da cultura de direitos e do reconhecimento à diferença, que inclua a diversidade e lute contra todas as formas de preconceito.

Sacavino (2009, p. 103), igualmente, realça:

Depois de pouco mais de vinte anos de desenvolvimento da América Latina, a educação em/para os direitos humanos continua sendo uma prática dinâmica, em processo de construção de identidade, com alguns traços já definidos e transformados em conquistas irrenunciáveis. É de se destacar todos os esforços realizados ao longo das décadas para fortalecer a educação em/para os direitos humanos e configurar os elementos básicos da especificidade de uma proposta latino-americana.

Nesse panorama, percebemos que o desenvolvimento das “ideias-força” relacionadas à incorporação da educação em direitos humanos na América Latina, foi acompanhado, e permeado, pela atuação do IIDH – em suas diversas fases –, inclusive no sentido de pensar e de promover junto à região, historicamente, a construção das concepções da educação em direitos humanos para as Américas.

## **2.2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA BRASILEIRA**

*“A Educação em Direitos Humanos é um processo permanente que, enquanto tal, não tem formatos pré-estabelecidos. Não se ensinam Direitos Humanos, como conteúdos prontos e acabados, antes criam-se condições para a sua conquista, mediante a socialização de sujeitos para os Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos é um horizonte de expectativas – a dignidade a ser plena –, uma utopia, que se constrói no presente, no cotidiano do ser,*

*de forma permanente e constante, por múltiplas ações de múltiplos agentes. Desse modo, ela se configura como um conjunto de processos instituintes de uma mudança de mentalidade, de uma mudança cultural, cujos esforços podem e devem levar a novas institucionalidades educacionais.”*  
*(SILVEIRA, R.; NADER, A.; DIAS, A., 2007, p. 33-34)*

A fim de refletirmos acerca do processo histórico da incorporação da EDH na perspectiva brasileira, apresentamos no **Quadro 5** uma breve linha do tempo dos marcos locais essenciais para a construção do direito à educação e à EDH no Brasil. Elaboramos com base na dissertação de Mestrado de Ana Carolina Pessoa.

Quadro 5 – Linha do tempo da educação em direitos humanos no Brasil

Anos 1970	Anos 1980	Anos 1990	Anos 2000
<b>Educação popular</b>	Seminários IIDH (1983)	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990)	<b>Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) (2002)</b>
	<b>Constituição Federal (1988)</b>	Novamérica (1991)	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003)
		Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1994)	<b>Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2003/2006)</b>
		I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos (1995)	Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH) (2004)
		DHnet (1995)	<b>PNDH 3 (2009)</b>
		Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) (1996)	Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010)
		<b>Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I) (1996)</b>	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (2012)</b>

Fonte: PESSOA, A., 2011, p. 50 (Adaptado pela autora)

Conforme podemos observar no **Quadro 5**, na página anterior, a EDH teve seu processo embrionário no seio da **educação popular**. Segundo Pessoa (2011, p. 53), “[...] emerge das lutas pela democratização, a educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil [a qual] recebeu as experiências de educação popular, que emergiram das experiências educativas das entidades de direitos humanos.”

Sobre a educação popular, o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP) elucida a relação da conquista dos direitos humanos com a educação popular:

Podemos afirmar que a construção e conquista dos direitos humanos em nosso país teve seu nascedouro no campo da Educação Popular. São nas relações cotidianas que sentimos as necessidades, geradoras de direitos. É na rua, no encontro com as pessoas de todos os lugares e condições que percebemos as desigualdades. Quando somos capazes de nos indignar diante de tantas diferenças marcadas por preconceitos e discriminações, nos aproximamos mais da nossa condição humana e nos organizamos para protestar e fazer valer o que já está na lei. Precisamos sair em defesa da vida – a vida no planeta [...]. (CAMP, 2013, apresentação)

Nesse panorama, a educação popular é percebida como essencial para uma pedagogia de humanização do sujeito, além de ser sustento das transformações da realidade, sob uma perspectiva emancipatória, base da educação para a transformação e para a liberdade, como veremos a seguir por meio de um dos maiores educadores populares brasileiros: Paulo Freire (seção 2.2.1):

[...] para se construir a transformação das relações sociais e a humanização das pessoas. A educação popular nasce do chão da realidade, buscando contribuições do saber popular e científico, da cultura popular em busca de sua expressão transformados e da emergência dos sujeitos do meio do povo, como sujeitos de luta. [...] Nesse contexto, a educação em direitos humanos carrega esta tradição emancipatória da educação popular e emerge como uma necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos historicamente excluídos dos seus direitos. Sendo assim, uma educação para os direitos humanos deve permear a vida em sociedade. Uma escola ou espaços em que há o exercício da educação popular deve ter uma leitura do mundo para a sua transformação, em um diálogo que se efetiva em atitudes e mudanças das relações. (CAMP, 2013, p. 12-13)

Segundo Zenaide (2014), é nos anos 1970 até 1985 que foram realizadas ações educativas na área dos DH, em especial na educação não formal, como cursos de educação popular e de justiça, assessoria jurídica aos movimentos sociais e às famílias, além de encontros em defesa dos direitos humanos para a difusão da EDH. Nesse sentido, observamos que “[a] Educação Popular, em essência, é a Educação em Direitos Humanos e vice-versa” (CAMP, 2013, p. 33).

Como nos lembra Mello (2013, p. 46), subsidiado, em nossa perspectiva, pela pedagogia freiriana e da educação popular:

Fazemos valer os Direitos Humanos toda vez que eles são lembrados em lutas libertárias e emancipatórias, e quando, sobre as múltiplas bandeiras levantadas, alguém lembra: Direito não é doação, é conquista! Educação não é mercadoria! Queremos uma educação que nos liberte!

Carbonari (2014, p. 94) afirma que “[a] educação popular é pedagogia da educação em direitos humanos, sobretudo entendida como dinâmica e processo dos movimentos sociais”, e caracteriza a educação popular: a) é construção dos movimentos sociais populares, devido ao fato de nascer “[...] do chão duro e do barro – da organização popular de resistência no Brasil e na América Latina. [...] constitui-se numa [...] nova teoria pedagógica – a partir das lutas populares” (CARBONARI, 2014, p. 94); b) leva a sério a diversidade, pois é dialógica; c) não aceita separar método e conteúdo; d) articula elementos-chave do processo pedagógico, por considerar o contexto, a compreensão e a ação; e e) é posicionada e comprometida social e politicamente, “[...] é processo político que alimenta a interação. [...] exige falar em sentido concreto [...] [e lida] com o conflito e a contradição como processos chave da educação.” (CARBONARI, 2014, p. 94)

Portanto, a educação popular é entendida como um processo de interação, de presença e de alteridade, como Carbonari destaca (2014, p. 94):

Enfim, a educação popular é interação – intervalo pleno (e não vazio) – entre os sujeitos no processo educativo. Isto significa que a relação é de presença (além do educador e do educando como sujeitos em relação, comparecendo no processo outros sujeitos que se tornam presentes) e de alteridade (não no sentido moderno do eu que dá espaço, mas do outro que exige abertura).

Atualmente, no Brasil, a Rede de Educação Cidadã (Recid) coloca-se na “trincheira” da luta pela educação popular, como “herdeira dessa tradição”, em favor de grupos sociais historicamente excluídos, por meio de “oficinas do fazer popular”. Direcionada pelo seu próprio projeto político pedagógico, a Recid orienta o trabalho dos educadores populares no sentido de fortalecer as **Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**, criadas em 2012, e que serão observadas adiante, cujos princípios são compostos pela: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013; CAMP, 2013).

Dessa forma, no cenário de luta dos movimentos e das organizações populares para a efetivação de seus direitos, Carbonari (2014, p. 72) declara:

É em nome dos direitos humanos e dos ideais de justiça e igualdade que a sociedade brasileira começa a se levantar contra o arbítrio da ditadura. Nas nascentes entidades de direitos humanos, na década de 1970, começam a se manifestar vozes de resistência e de concepção do regime militar. Veja-se que o conteúdo dos direitos humanos, ausente da vida concreta as pessoas e ausente da prática dos governos, estava presente nas lutas de resistência. É ali que vicejou, junto com movimentos e organizações populares e sindicais, forjando uma consciência crescente que desabrochará mais tarde, com vigor, no movimento pela Anistia e pelas Diretas.

Acerca da ditadura civil-militar do Brasil e o seu impacto na educação popular, Sousa e Zardo (2016, p. 8) advertem:

A ditadura civil-militar do Brasil no período 1964-1985 foi um momento de interrupção do processo educativo crítico que se espalhava por todo o País, por meio da metodologia de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire (1975), voltada para a construção de um processo emancipatório dos oprimidos. Pautados na percepção de si mesmo e do mundo, os educandos eram colocados diante de temas geradores que permitiam a passagem de uma consciência oprimida para uma consciência crítica de si e do mundo.

Em consequência, é apenas por meio da construção de um novo cenário, no caso da **redemocratização brasileira** na década de 1980, que uma nova fase da

EDH é iniciada no País. Para Candau (2010), a EDH é considerada como um fenômeno recente, sendo no Brasil impulsionada “[...] a partir dos anos de 1980, [quando] as organizações e movimentos de Direitos Humanos [...] ampliam seu horizonte de preocupações e seus espaços sociais de atuação” (CANDAU, 2010, p. 401). Paralelo ao entendimento anterior, Candau (2010) enfatiza que à época a sociedade civil estendeu suas ações no campo dos DCP e dos DESC, incorporando projetos e dilatando o debate e a percepção acerca da EDH.

Na verdade, como destacam Candau e Sacavino (2010, p. 121), esse processo é impulsionado não só no Brasil mas de forma intensa em toda a região das Américas: “A educação em direitos humanos surge na América Latina na década dos anos 80, principalmente nos países em que, após violentos regimes ditatoriais, são promovidos os respectivos processos de redemocratização.” Nesse contexto, sob uma perspectiva brasileira, a redemocratização do País, após 1985, propicia uma nova conjuntura sócio-política, devido ao fortalecimento dos movimentos sociais e dos setores da sociedade civil. Por isso, há uma compreensão de que o acesso ao legado histórico dos direitos e a sua abrangência adequada é essencial para a formação da pessoa humana como sujeito de direito (CNE, 2012).

Zenaide (2014, p. 41) reflete a respeito do período de democratização e do desenvolvimento da educação em direitos humanos no País:

No Brasil, de 1985 a 1989, educar em direitos humanos em tempos de abertura política significou lutar pela instauração do regime democrático interrompido com o golpe de 1964 que aludiu à defesa da democracia como justificção para o golpe de Estado. Forjamos o fazer democrático no confronto com as forças conservadoras que nunca admitiram o pensamento divergente, as manifestações políticas nos espaços públicos, a força do pensamento ideológico, as liberdades políticas.

Ademais, Candau (2010) lembra-nos que as experiências de EDH são desenvolvidas, em sua maior parte, no âmbito da educação não formal, isto é, aspecto tradicional da educação popular. Todavia, essa última ganha vulto quando incorporada aos processos escolares (educação formal), como acontecerá de maneira mais sistematizada a partir da década de 1990. Assim, os processos nacionais latino-americanos, inclusive o brasileiro, transformam-se por meio da

construção de novos projetos históricos abarcados por mudanças estruturais e sociais, ampliadas pelos processos de democratização, fundamentadas nas novas constituições nacionais.

Sobre a **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**, promulgada em 5 de outubro, chamada “Constituição Cidadã”, o PNDH I salienta:

A Constituição de 1988 estabelece a mais precisa e pormenorizada carta de direitos de nossa história, que inclui uma vasta identificação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, além de um conjunto preciso de garantias constitucionais. A Constituição também impõe ao Estado brasileiro reger-se, em suas relações internacionais, pelo princípio da “prevalência dos Direitos Humanos” (art. 4º, II). Resultado desta nova diretiva constitucional foi a adesão do Brasil, no início dos anos noventa, aos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos, e de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, às Convenções Americana de Direitos Humanos e contra a Tortura ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes, que se encontram entre os mais importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos. Paralelamente a esta mudança no quadro normativo, o Governo Federal vem tomando várias iniciativas nas esferas internacional e interna que visam promover e proteger os direitos humanos. (BRASIL, 1996b, p. 9)

Ainda, acerca da Constituição de 1988 e sua relação com o direito à educação e à EDH (BRASIL, 2013, p. 23) afirma:

A Constituição Federal de 1988 reconhece a importância da educação ao tornar explícito em seu Artigo 6º que a Educação é um direito social. Por sua vez, o Art. 205 determina uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família no sentido de garantir o pleno exercício desse direito. O texto constitucional considera que a Educação deve “ser promovida e incentivada visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A respeito dos períodos pré e pós-constituente, Carbonari (2014, p. 72-73) destaca a luta pela normatização dos direitos humanos, durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte, e, posteriormente, a luta para a efetivação desses mesmos direitos acordados, por meio das construções das legislações específicas para a operacionalização dos compromissos assumidos pelo Governo Federal:

O processo constituinte (1987 e 1988) significou certa convergência de setores sociais diversos, inclusive de boa parte dos setores populares na crença de que seria possível refundar o país dotando-o de novas bases democráticas e justas. [...] O processo constituinte e a Constituição Federal de 1988 significaram, contraditoriamente, um marco de convergências da resistência política e um ponto de referência para a afirmação dos direitos humanos. [...] O movimento de constitucionalização dos direitos viu-se, imediatamente em seguida, chamado à sua complementação através da construção de legislações complementares. Nesta esteira é que nasceram leis orgânicas como a da Saúde e o Estatuto da Criança e do Adolescente [...]. A década de 1990 iniciou-se, portanto, com um forte movimento social que, nas ruas, exigia direitos, ao mesmo tempo em que investiu na necessária consolidação de legislações capazes de abrir espaços no Estado a fim de garantir a participação cidadã e o controle social como mecanismos para fazer avançar a efetivação dos direitos constitucionais.

Portanto, é no período pós-constituinte, especialmente nos anos 1990, que a política pública de direitos humanos foi expandida e ganhou consistência no Brasil. Como observamos em Carbonari (2014), é com o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** – Lei 8.069, de julho de 1990 –, orientado de maneira basilar pela CDC (1989), que uma importante política pública educativa, que salvaguarda os direitos das crianças e dos adolescentes, entra em vigor. Nesse sentido, o ECA:

[...] introduziu um novo olhar no trato das questões relativas a Crianças e Adolescentes, sob égide dos direitos humanos, haja vista ter atribuído, em harmonia com a Constituição de 1988, condição de sujeitos de direitos [em âmbito nacional] a esse significativo segmento da população brasileira. [...] [Trata-se de] [...] um instrumento emancipatório de fundamental importância, um novo direito e um novo ordenamento normativo e institucional no trato da questão social das crianças e dos adolescentes brasileiros. (BRASIL, 2011, p. 12-16)

Em seu Capítulo IV – do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no seu o Artigo 53 (BRASIL, 2011, p. 60), o ECA assegura o direito da criança e do adolescente à educação, visando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, assim como estabelecem outros pactos observados no presente trabalho, entre eles a DUDH e o Pacto de San Salvador. Inclusive, nessa disposição, o ECA fortalece o direito à participação estudantil (IV), como veremos em nossa análise sobre as Organizações Estudantis no Brasil:

Art. 53. 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, assegurando-se-lhes: 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. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Candau (2000) salienta que com o advento da Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990, a incorporação dos direitos humanos no Brasil começa a se fazer presente no âmbito jurídico nacional, fundamentando o início de uma evolução jurídica e social da temática dos direitos humanos e, em seu bojo, da própria EDH. Posteriormente, outras ações basilares para a promoção e a consolidação da educação em direitos humanos no País, destacadas no **Quadro 5**, foram a criação das ONGs **Novamérica** (1991) e **Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos** (1994), a realização do **I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos** (1995) e a implementação da plataforma virtual DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura (1995) – **Rede DHnet**.

A respeito da **ONG Novamérica**, o Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais registra:

A ONG NOVAMÉRICA, sediada no Rio de Janeiro [Brasil], que desde o final da década de 1980 realiza trabalho de Educação em Direitos Humanos em parceria com entidades internacionais como: OEA, UNESCO, IIDH. Dos trabalhos realizados, os de maior relevância dessa ONG são sem dúvida: a) a difusão da EDH em nível nacional; b) produção de materiais didáticos sobre EDH e Educação Ambiental; c) a pesquisa sobre materiais de EDH produzidos na América Latina. (BRASIL, 2013, p. 31)

A implementação da **Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, deu-se em abril de 1994, sob a presidência de Margarida Genevois, membro da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. De acordo com Sousa (2016, p. 3): “A partir daí, essa rede passou a realizar encontros e congressos, dos quais merece destaque o Encontro de EDH em julho de 1995, cujos temas principais foram os

princípios, metodologias, conteúdos e especificidades da educação em direitos humanos.” Ademais, Candau (2000, p. 77) destaca o **I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos**, ocorrido em julho de 1995, que contou com a presença de 1.280 participantes, como “[...] um espaço de encontro, apoio, intercâmbio, articulação e coordenação de organizações que desenvolvam trabalhos sistemáticos na área da educação em direitos humanos no Brasil.”

Em 1995, também foi aberta a plataforma virtual **DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura – Rede DHnet**. Como seu *site* oficial<sup>56</sup> declara:

DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura é produto de um grupo de ativistas de direitos humanos, que no ano de 1994 iniciaram estudos sobre Direitos Humanos e Realidade Virtual. Em 1º de maio de 1995, dia do Trabalho e da entrada oficial do Brasil na INTERNET, foi colocado no “ar” o BBS Direitos Humanos & Cultura que dois anos após, tornou-se a Rede DHnet, com os seguintes Macro-Temas: Direitos Humanos; Desejos Humanos; Cibercidadania; Memória Histórica; Educação & Direitos Humanos e Arte & Cultura. (DHNET, 2016, s.p.)

Nessa conjuntura de fortalecimento da educação em direitos humanos no Brasil, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, conhecida como **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, e que estabelece, ainda hoje, as diretrizes e bases da educação nacional, por meio dos seus 92 artigos, tratando dos níveis escolares da educação básica, profissional, superior e especial. Como referência normativa central, vislumbra a articulação entre educação e cidadania como um eixo orientador dos sistemas educacionais do setor público e privado brasileiro (BRASIL, 1996a).

Como enfatiza o PNEDH (2009, p. 24), a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996):

[...] afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

---

<sup>56</sup> Para mais, consultar *site* do DHnet: <[www.dhnet.org.br/dhnet/index.html](http://www.dhnet.org.br/dhnet/index.html)>. Acesso em: julho de 2016.

Nesse mesmo ano, em 1996, como resultado do compromisso do Brasil na Conferência de Viena (1993), foi criado o **PNDH I** voltado para a promoção e para a garantia dos DCP, em especial, junto aos grupos vulneráveis. Soares e Sousa Júnior (2010, p. 22) analisam seu processo de construção histórica:

Os Direitos Humanos garantiram um lugar na agenda do Estado brasileiro desde o primeiro Programa Nacional (1996) publicado no governo Fernando Henrique Cardoso, com surpreendente apoio político – suprapartidário e acadêmico –, o que talvez se explique devido ao respeito ao tema de significado universal no concerto das Nações Unidas. Foi certamente uma bela conquista histórica, fruto de um longo – e muitas vezes doloroso – caminho de lutas. Aliás, é bom lembrar que o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a seguir a recomendação da Conferência Internacional (Viena, 1993), de atribuir aos Direitos Humanos a condição de política governamental. O apoio surpreendente – e altamente positivo, é claro – provocou um inédito movimento de convergência nos centros de poder político. Formou-se uma espécie de pauta comum nos governos que se sucederam, com ministros de diferentes áreas assumindo – com graus variados de compromisso – a defesa dos valores consignados nos textos orientadores das metas e políticas de cada fase.

Em 2002, com a continuidade da pressão da sociedade civil, foi lançado o **PNDH II**, voltado para a implementação dos DESC. A respeito desse segundo programa, Soares e Sousa Júnior (2010, p. 22) afirmam:

E uma das mais significativas atualizações, incorporada ao segundo PNDH, implementado a partir de 2002, foi a inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma coerente com o princípio da indivisibilidade e interdependência de tais direitos, consenso conquistado em Viena.

O Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 23) observa que, no esteio dos DESC, o PNDH II “[...] incorporou alguns temas destinados à conscientização brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.”

Como prosseguimento desse processo, em 2009, foi lançado o **PNDH 3**, integrado por seis eixos orientadores, pela primeira vez abarcando explicitamente

um eixo vinculado à educação e cultura em direitos humanos (Eixo V). Esse propôs educar para formar “[...] uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.” (BRASIL, 2010b, p. 185) Concepção, em nossa perspectiva, próxima à instituída pela DUDH e pelo Protocolo de San Salvador (BRASIL, 2013, p. 23):

O PNDH-3 é lançado em 2009 e é importante ferramenta para consolidação dos direitos humanos como política pública. O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitam a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como amplo avanço à interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas.

Ademais, como observam Soares e Sousa Júnior (2010, p. 23) a respeito do PNDH 3 e sua “[...] visão crítica e emancipatória dos Direitos Humanos, segundo uma pauta jurídica, ética, social e pedagógica”, ao destacar seu **eixo orientador V**, a respeito da **Educação e Cultura em Direitos Humanos**:

[...] o “eixo orientador” sobre Educação e Cultura no PNDH reforça, de modo extraordinário, as propostas já existentes de projetos de Educação em Direitos Humanos, assim como o acesso, fruição e produção de cultura. [...] Ao contrário do que alguns têm argumentado, as diretrizes para a educação contidas no PNDH-3, seja quanto ao monitoramento da escolha de livros didáticos, seja quanto às interpelações dirigidas às universidades, seja como resgate da memória como referência ética para educar pela história fundam, de fato, um projeto educativo emancipatório e abrem desafios à educação em todos os níveis, visando à nova base epistemológica da formação, sobretudo nas escolas e universidades, alargando o âmbito das pautas pedagógicas para a cidadania em seus diferentes espaços. (SOARES; SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 25)

Para o **PNDH 3** (BRASIL, 2010b, p. 185) a educação, incluindo **a educação em direitos humanos** e a cultura em direitos humanos:

[...] visam 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 de sujeitos de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Como percebemos, é também a partir do início do século XXI que a política de direitos humanos, e por conseguinte de educação em direitos humanos, torna-se mais sólida e institucionalizada no País. Além da **planificação normativa**, isto é, da elaboração de diretrizes, em especial na esfera federal, vinculadas aos direitos humanos, há também a **criação de instâncias ministeriais e/ou governamentais específicas** responsáveis pela promoção e defesa desses direitos. Nesse sentido, um dos primeiros passos foi a criação das três novas secretarias vinculadas à Presidência da República no governo Lula da Silva, em 2003: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a **Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)**, inicialmente vinculada ao Ministério da Justiça (MJ).

A SEDH teve um papel fundamental impulsionador da política da educação em direitos humanos com a criação do **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)**, pela Portaria nº 98/03 em 2003<sup>57</sup>, responsável pela elaboração do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2003)**.

Segundo Brasil (2010a, p. 67), a composição e as atribuições iniciais do CNEDH foram profundamente relacionadas e circunscritas à concepção do PNEDH:

O CNEDH é composto por representantes de órgãos governamentais, entidades da sociedade civil e personalidades nacionais destacadas na área. A atuação do Comitê foi fundamental no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que teve intensa participação social por meio de audiências públicas em âmbito estadual, distrital e nacional e em um encontro internacional. Além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, o debate público conduzido pelo Comitê teve novo resultado, a criação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e a multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área de educação.

---

<sup>57</sup> Importante destacar que o CNEDH, no ano de 2015, passou pela sua primeira reestruturação, por meio de recomposição de seus membros e atualização de suas competências, desde sua criação em 2003. Conforme destaca Brasil (2016e, s.p.): “Passados 12 anos desde a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Portaria nº 372, de 25 de agosto de 2015 reestruturou a composição e revisou as competências do CNEDH, culminando em um processo de seleção por meio de edital público, a fim de intensificar a participação social na Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. A nova composição do Comitê divide-se em cinco categorias: órgãos públicos, organismos internacionais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil e especialistas. A revisão do PNEDH e a implementação das Diretrizes Nacionais para a EDH estão entre as principais competências do CNEDH.” Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cnedh>>. Acesso em: julho de 2016.

Ainda, Sousa (2014, p. 168) aponta sua função relacionando-o com a **Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH)**:

O CNEDH é um órgão consultivo da SDH, voltado para orientar a política de educação em direitos humanos da secretaria. As deliberações tomadas nas reuniões são encaminhadas pela CGEDH, por intermédio de programas e ações, assim como por editais específicos, tendo em vista sua implementação.

A **CGEDH (2004)** é a instância ministerial responsável pelo encaminhamento das deliberações do CNEDH e pela própria política de Estado relacionada à EDH, no âmbito da atual SEDH/MJC. Instituída por meio do Decreto Nº 5.174, de 9 de agosto de 2004, no contexto da SEDH/PR, possui função, balizada por um caráter transversal, no sentido de apoiar e de promover a disseminação da educação em direitos humanos no Brasil. Objetiva, portanto, por meio de parcerias entre o governo e a sociedade civil organizada, desenvolver diversas ações e atividades, entre elas: disseminar o PNEDH; apoiar o CNEDH; executar Projetos de Cooperação Internacional com OIs (OEI, UNESCO, FLACSO etc.); implementar Comitês de Educação em Direitos Humanos (estaduais, municipais e distrital); apoiar as instituições de educação superior; implementar Núcleos de Estudos e Pesquisas relacionados à temática da EDH; operacionalizar o **Prêmio de Direitos Humanos** e o **Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos**; e implementar as DNEDH. (BRASIL, 2016c)

Com o objetivo de ressaltar valores como a tolerância, a solidariedade, a justiça social, a inclusão, a pluralidade e a sustentabilidade – reforçados posteriormente pelo PNDH 3 (2009) –, o **PNEDH**, lançado em **2003**, foi debatido com representantes da sociedade civil e dos órgãos públicos entre 2004 e 2005, sendo sua **versão final consolidada em 2006**, após a sistematização das diversas contribuições recebidas. Trata da necessidade de observar o respeito à pessoa humana e às diferenças, balizando-se por princípios como: a dignidade humana, a democracia e o exercício do poder na educação e no ensino, o reconhecimento e a valorização das diversidades, a sustentabilidade, a educação para a mudança e a transformação social e o conhecimento na perspectiva interdisciplinar e transversal (BRASIL, 2009).

O PNEDH orienta os programas, os projetos e as ações nas esferas federal, estadual, municipal e distrital, contribuindo, assim, para demarcar um campo formal de referência no planejamento governamental. O PNEDH conta com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e do MJ, para juntos implementarem suas diversas ações programáticas em cinco áreas temáticas: 1. educação básica; 2. educação superior; 3. educação não formal; 4. educação dos profissionais da segurança e justiça; e 5. educação e mídia (BRASIL, 2009). Para garantir sua implementação na área educacional, por iniciativa do CNEDH, foi proposto ao **Conselho Nacional de Educação (CNE)** a criação das **DNEDH**, aprovadas por meio da Resolução n°. 1 de 20 de maio de **2012** (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013).

Pautadas nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, da vivência e da globalidade e da sustentabilidade ambiental, as DNEDH oferecem o horizonte ético e pedagógico do trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação básica e superior. Além disso, estabelecem que as ações de EDH devem ser adequadas às necessidades e às características biopsicossociais e culturais dos sujeitos de direitos e seus contextos (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013).

Quanto à sua operacionalização, propõem a inclusão da EDH nos currículos, por meio de conteúdo específico “centralizado em disciplina já existentes no currículo”, de forma transversal, “a partir de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente”, ou de maneira mista, ou seja, “combinando transversalidade e disciplinariedade”. Com essas determinações, cabe ao MEC cuidar da sua implementação nas redes de ensino formal e à atual SEDH/MJC garantir sua difusão na educação não formal e, em parceria com o Ministério das Comunicações (MC), incentivar sua aplicação na capacitação de profissionais de segurança e justiça e no compromisso das mídias públicas e comunitárias com a EDH. (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013)

Acerca dos instrumentos brasileiros de **planificação educativa**<sup>58</sup> expostos, o IIDH avalia esses em seu Relatório Final como uma grande tendência de avanço

---

<sup>58</sup> O IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) considera planificação educativa nacional os planos nacionais de EDH e de DH ou outros planos equivalentes, no âmbito federal, estadual, municipal e distrital.

normativo para o País:

[...] instrumentos de planificação educativa recentes, centrados na EDH ou com fortes componentes de EDH [...]: no Brasil, as Políticas Afirmativas do Ministério da Educação de 2008, as **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos de 2012 e os Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos** que estão em processo de elaboração, entre os quais se concluiu do Estado da Bahia em 2010. (IIDH, 2013, p. 31, tradução nossa) (grifo nosso)

Todavia, um contraponto sobre a questão da normatização da EDH pode ser levantado, conforme afirmam Sousa e Zardo (2015, p. 302):

[...] consideramos que a normatização da educação em direitos humanos expressa um avanço importante no que se refere ao cenário político-educacional brasileiro, entretanto, defendemos que os direitos humanos e a educação em direitos humanos se configuram em constante processo de luta social e democrática e de transformações processuais advindas das necessidades das pessoas e dos diferentes grupos sociais. Defendemos que a organização de processos formativos baseados na perspectiva da educação em direitos humanos e da interculturalidade possibilitarão alternativas para a transformação das consciências e conduzirão os sujeitos de direitos a assumirem posturas políticas, sociais e culturais de resistência ativa, ou seja, posturas que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito às diferenças.

Nesse sentido, como Sousa e Zardo (2015), Soares e Sousa Junior (2010) e o próprio IIDH (2007) advertem, não bastam os avanços do conteúdo normativo e das políticas públicas relacionadas à incorporação da educação em direitos humanos no Brasil ou da própria educação em direitos humanos possuírem “um lugar na agenda do Estado brasileiro” de maneira implícita, universal e apenas nominal. Os processos de luta podem e devem ser traduzidos em ações práticas e contextos concretos, causando impactos explícitos, localizados e reais, tendo em vista a transformação das consciências e a condução das pessoas a se enxergarem e atuarem como verdadeiros sujeitos de direitos, resguardando, assim, novas posturas que não só promovam, mas que também defendam os direitos humanos.

\*\*\*\*

Sobre a questão da concepção da EDH na perspectiva brasileira, é importante não perder de vista a concepção de direitos humanos, que, na visão analítica da nossa dissertação, fundamenta-se como fruto da luta pelo reconhecimento progressivo dos DCP e dos DESC, tanto em âmbito local como internacional, bem como pela realização da universalização da dignidade humana. Pauta-se, ademais, pelas progressivas transformações e afirmações contextuais (sociais, históricas e políticas) de cada nação e da própria humanidade na esfera global dos DH, observadas por diversos autores como Comparato (2007), Herrera Flores (2008) e o próprio IIDH (2006), em sua Proposta Curricular e Metodológica.

O PNEDH (2009, p. 22), adverte acerca das violações dos direitos humanos:

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto da redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se como imperativo romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões da reprodução de desigualdade e da violência institucionalizada.

Sousa e Zardo (2015, p. 305) refletem que é somente por meio de uma concepção crítica social que as violações de direitos humanos poderão vir a ser reparadas, no sentido a resguardar o fundamento da dignidade humana:

Entendemos que a discussão sobre os direitos humanos somente se configurará em uma perspectiva intercultural e de justiça social se forem promovidas oportunidades de diálogo entre as diversas culturas, compreendendo a inter-relação existente entre os princípios da igualdade e da diferença, na tentativa de desconstruir os processos de desigualdade e exclusão social que tiveram origem, em grande parte, na sociedade moderna. A contraditoriedade que permeou a modernidade, demarcada pelos princípios da autonomia e submissão, simultaneamente, promoveram uma crise na configuração das relações sociais. Somente a partir de uma concepção crítica social é que poderiam ser denunciadas as injustiças e articuladas as estratégias de defesa da dignidade humana.

Mesmo que, segundo Candau e Sacavino (2000), para alguns autores(as) a conceitualização da EDH contenha uma polissemia inerente, devido às maneiras

plurais de entendimento, que variam de concepções neoliberais a contra-hegemônicas, no Brasil possuímos definições institucionais, especialmente construídas pelo Governo Federal, sobre a EDH, presentes em documentos formais como o PNEDH, o PNDH 3, as DNEDH, o Caderno EDH etc.

É no PNEDH (2009, p. 23) que encontramos uma concepção contemporânea de direitos humanos baseada em diversos tipos de cidadania (democrática, ativa e planetária), em valores e em princípios (Conferência de Viena, 1993) aqui expostos:

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.

Por conseguinte, **o PNEDH apresenta a concepção de educação em direitos humanos do Brasil**, sendo a educação, como vimos nos instrumentos internacionais e regionais, “[...] um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2009, p. 25) (grifo nosso):

A educação em direitos humanos é compreendida como um **processo sistemático e multidimensional** [um meio e um fim em si] **que orienta a formação do sujeito de direitos**, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de **conhecimentos historicamente construídos** sobre direitos humanos e a sua relação com o contexto internacional, nacional e local; b) afirmação de **valores, atitudes e práticas sociais** que expressem cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma **consciência cidadã** capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de **processos metodológicos participativos** e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de **práticas** individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da **promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos**, bem como da reparação das violações.

Balizados por Candau e Sacavino (2010), observamos que a educação em direitos humanos fomenta aspectos essenciais à **cidadania**, tais como: 1. o entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência; 2. a educação para o “nunca mais” e o acesso à memória; 3. a formação dos sujeitos de direitos e

dos atores sociais; e 4. a promoção e o empoderamento individual e coletivo.

Quanto à questão da **transversalidade** da educação em direitos humanos, Zenaide (2014, p. 7) aponta sua essencialidade, permeada também por conceitos freirianos, que veremos abordados na *Pedagogia do Oprimido*:

Uma abordagem transdisciplinar da educação em direitos humanos pretende interagir e integrar não só olhares, mas promover diálogos entre disciplinas próximas do campo de conhecimento, como também, olhares e diálogos entre sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir.

Além disso, Zenaide (2014, p. 31) pontua **valores e atitudes**, como a paz e a democracia, fundamentais à EDH, no sentido de resguardar a própria dignidade humana:

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e à paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e a ditaduras e ao terror.

Sobre a educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva intercultural crítica, Sousa e Zardo (2015, p. 312) destacam a necessidade do reconhecimento das especificidades dos sujeitos de direito – observados, ainda, em autores como Magendzo (2006, 2014), Mujíca (2002, 2006a, 2006b) e Rodino (2009, 2014, 2015):

A promoção da educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica apresenta os fundamentos para a construção de uma educação democrática-participativa e de uma sociedade mais justa, que fortalece as ações coletivas e simultaneamente reconhece as especificidades dos sujeitos de direito.

Nessas diversas, e dialógicas, perspectivas, **a educação em direitos humanos no Brasil, é também compreendida como uma proposta de mediação histórica, institucional e subjetiva, cujo objetivo é efetivar o conjunto de**

**direitos da pessoa humana e resgatá-la da atual noção de “crise produtiva” do sujeito.** Assim, salientamos como necessário a construção de uma nova ética, relacionada a uma nova pedagogia, que resguarde a construção de novas bases de interação social, da “humanização do humano”, da construção da participação, da compreensão dos dissensos e conflitos e da abertura para o mundo, como refletem Carbonari (2007), Morin (2011), Freire (2014) e Sousa e Zardo (2016). Destacamos, especialmente adiante, a abordagem de uma **nova ética**:

[...] emerge a necessidade de promover reflexões que possibilitem a construção de uma nova experiência ética em educação. Tal imperativo, que acena a importância de dar novos sentidos e significados ao processo formativo, advém de práticas e concepções antidemocráticas, autoritárias e preconceituosas que perpassam a escolarização de diferentes gerações e que contribuíram para a formação de visões de mundo hegemônicas sobre os diferentes grupos sociais, sua organização e sua participação política. [...] Diante do contexto atual, entendemos como necessário o empenho dos profissionais da educação para a construção de uma concepção educacional crítica, que possa orientar práticas educativas de resistência ao desrespeito e ao autoritarismo. Destacamos que a barbárie ainda é reforçada pelo modelo de educação vigente, onde práticas repressivas e opressivas repetem comportamentos autoritários que aconteceram na nossa história. (SOUSA; ZARDO, 2016, p. 1-4)

Ademais, incluímos a **pedagogia do afeto**, abordada por Mujica (2006b), a qual mencionamos anteriormente na concepção de EDH nas Américas, e Sousa e Zardo (2016, p. 10-11) matizam sob uma perspectiva brasileira:

A pedagogia do afeto adotada pela educação em direitos humanos, implica em um processo de aprendizagem comprometido com a experiência individual e coletiva, criando condições para a vivência dos direitos: para ser solidário é preciso viver a solidariedade; para desenvolver a autoestima, é necessário ser querido pelos outros; para ser justo é fundamental vivenciar a experiência de justiça. Desse modo, a prática pedagógica da educação em direitos humanos precisa ser mediada pelo carinho e a sensibilidade, de modo a contribuir para construir identidades com consciência da dignidade pessoal e das capacidades. Os princípios metodológicos que alicerçam esta prática, partem das necessidades, interesses e problemas das pessoas, considerando-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento; estabelecem um diálogo de modo a reconhecer as igualdades e diferenças entre as pessoas; apoiam a atitude crítica diante dos fatos; permitem a plena expressão dos

afetos e sentimentos diante das situações vividas; promovem a participação democrática no processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas, de modo a propiciar discursos e práticas sintonizados com a justiça, a democracia e a cidadania.

Por fim, Sousa e Zardo (2015, p. 303) enfatizam a necessidade da estruturação de processos educacionais democráticos e inclusivos:

Considerando os contextos econômico, histórico, político e social da América Latina e do Brasil, marcados por avanços e retrocessos nos processos de implementação da democracia como regime político, entendemos que a concepção da educação em direitos humanos a ser utilizada como referencial na política educacional deve assumir um enfoque dialético e global, no qual os direitos humanos sejam mediadores na construção de uma sociedade justa e inclusiva. [...] Acreditamos que os princípios da pedagogia crítica, aliados a uma concepção intercultural de direitos humanos, sejam as ferramentas necessárias para a estruturação de processos educacionais democráticos e inclusivos.

A respeito da fundamentação da estruturação de processos educacionais democráticos e inclusivos, a partir de uma pedagogia crítica, seguimos com Freire (2014), na caracterização da educação para a transformação e para a liberdade, a *Pedagogia do Oprimido* e seu diálogo com a educação em direitos humanos.

### 2.2.1. EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E PARA A LIBERDADE: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O SEU DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*“Haverá ofício mais sagrado que esse? Educar pessoas, educar as gentes de nosso povo para “ser-mais”, em suas infinitas possibilidades de desenvolvimento e felicidade? Haverá tarefa mais nobre (e mais difícil) do que Educar pelo exemplo e pela prática? Educar para a apropriação e produção de conhecimentos emancipatórios? Educar, desde cedo, os*

*pequeninos para a justiça social? Educar para uma nova consciência do viver em coletividade, através da cooperação e da autogestão? Educar para a sustentabilidade planetária desde um outro modelo de desenvolvimento? Haverá? Creio que não!”*

*(MELLO, 2013, p. 47)*

A fim de criar uma “educação libertadora”, não segregatória, que promova a “consciência do mundo”, Freire (2014) percebe ser necessário ir além e romper com o “medo da liberdade”<sup>59</sup> e o “perigo da conscientização” para a libertação. Aí está a chave. Afirma, assim, que somente a conscientização possibilita aos sujeitos sua inserção real no processo histórico, inscrevendo-os na busca de sua afirmação. Para o autor, a liberdade confunde-se, muitas vezes, com a manutenção do *status quo*, apenas discutido por meio da conscientização ou da “consciência (inserção) crítica”.

Baseados nessa perspectiva, da educação como e para a construção de uma consciência crítica, é que aportamos, brevemente, acerca de uma **concepção da educação em uma perspectiva regional brasileira**, tendo como base a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Escolhemos esse diálogo por ter especial relação com a educação em direitos humanos: problematizadora, humanizadora, radical, crítica, libertária (auto-libertária), enraizada e transformadora da realidade.

Freire (2014) sustenta: o futuro não está dado. Como alega, o radical não teme: “Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos.” (FREIRE, 2014, p. 37) Por isso, “implica uma tarefa radical”. Fala-nos da transformação, galgada sobre um cenário complexo composto por disputas entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, falsa realidade e realidade, sectário (de direita ou de esquerda) e radical (FREIRE, 2014).

---

<sup>59</sup> Freire (2014, p. 45) escreve uma nota que diz: “Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder “a liberdade” de oprimir.” Nessa passagem, o medo do oprimido é o da responsabilização, da independência e o medo do opressor é o da perda da dominação, da subjugação, da sua liberdade violadora e condenatória – tanto do outro quanto dele mesmo.

Reflete sobre o objetivo da *Pedagogia do Oprimido*, a luta pela libertação:

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele [o oprimido] e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]. [Pondera, ainda;] O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor [...]. (FREIRE, 2014, p. 43) (grifo do autor)

Observa que “[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [é] – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014, p. 41) e, assim, trata de uma luta pela restauração “da humanidade da pessoa” e da “intersubjetividade” – e não da perpetuação de uma “animalização”. Uma luta cuja libertação é alcançada pela *práxis* libertadora e autêntica. “Luta que, pela finalidade [...] será um **ato de amor**” (FREIRE, 2014, p. 43) (grifo nosso). Amor ou “gesto de amor” por ser balizada pelo “ato de rebelião dos oprimidos”.

Nesse sentido, de luta pela libertação, pela conscientização e pela superação da contradição, uma de suas passagens mais significativas sobre a questão da liberdade, balizada pela *Pedagogia do Oprimido*, afirma:

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanentemente que só existe no ato responsável<sup>60</sup> de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. [...] oprimidos [...] [devem] gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos. (FREIRE, 2014, p. 46-47) (grifo do autor)

Freire (2014, p. 51) aponta a necessidade de ir além da abstração e trazer concretude e “realidade concreta” aos ideais, por meio de um encontro pleno entre “[...] subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.” “Quanto mais as

---

<sup>60</sup> Quanto ao ato responsável, Ortega y Gasset (1960, p. 45) esclarece: “[...] o fato social é um fato sempre pessoal. [...] somente é humano ao meu pensar, se penso alguma coisa por minha própria conta, advertindo-me do que significa. SÒMENTE É HUMANO AQUILO QUE, AO FAZER, O FAÇO PORQUE TEM PARA MIM UM SENTIDO A SABER, AQUILO QUE ENTENDO. Em toda ação humana existe, pois, um SUJEITO da qual ela emana e que, por isso mesmo, é RESPONSÁVEL por ela.”

massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente. [...] Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação” (FREIRE, 2014, p. 54-55)

Destaca dois momentos de “[...] ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (FREIRE, 2014, p. 57) – ação política ao encontro, essencialmente, da ação cultural (na verdade, da “revolução cultural”), desmitificando e decodificando a realidade, segundo Freire (2014), pois a palavra liga-se à expressividade e à cultura –, na criação de uma pedagogia humanista:

O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, em práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em um processo permanente de libertação. (FREIRE, 2014, p. 57)

Ademais, distingue dois mundos bem divisíveis, distintos e, até mesmo, dicotômicos: **um morto (do amor à morte)**, necrófilo, egoísta “[...] do amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2014, p. 64), sádico<sup>61</sup>, do *ter* (“direito intocável”), de posses e de compras, da *coisificação*, da dominação, da alienação, do controle absoluto, do velho, do imutável, do fatídico “[...] poder do destino ou da sina ou do fado” (FREIRE, 2014, p. 67), dos preconceitos e das deformações, da “cultura do silêncio”, da desconfiança, da violência, da violação e do sofrimento, da “consciência colonizada”; e **outro vivo (do amor à vida)**, pulsante, mutável, histórico, do *ser*, da humanização, da transformação, da liberdade “[...] para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 2014, p. 76), da ação dialógica, da co-laboração (a partir da comunicação), da “revolução biófila”, da união, da confiança, da humildade, da solidariedade, da comunhão, da organização (FREIRE, 2014).

Adverte: “A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos” (FREIRE, 2014, p. 76) pois, “[...] todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo das suas contradições.” (FREIRE, 2014, p. 183)

---

<sup>61</sup> Como Alves analisa: “Estive pensando que, em todas as instituições onde uma classe detém o poder absoluto – prisões, asilos de velhos, orfanatos, escolas, exército –, existe sempre a possibilidade do exercício do sadismo, que continua a estar presente nas práticas escolares.” (DIMENSTEIN; ALVES, 2005, p. 27)

Freire (2014, p. 74) analisa com esmero a ação libertadora:

A ação libertadora, pelo contrário reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é uma doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros.

Segundo Freire (2014), a libertação dá-se por meio da conscientização (intelectual), do esforço de reflexão acerca da realidade concreta e, em paralelo à prática (a *práxis*), da atuação também no mundo (reflexão e ação, reflexão e *práxis*) . “O diálogo crítico e libertador supõem a ação [...] O que pode e deve variar, [...] é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade” (FREIRE, 2014, p. 72) Percebemos, aqui, a dialogicidade com a EDH, que, como vimos, possui por essência a verticalização da comunicação e o pensamento crítico em torno de uma realidade concreta, além da ação e transformação no mundo, na realidade.

No caminho dialógico permanente, para a “pronuncia do mundo”, que fundamenta a conscientização, balizada por uma pedagogia humanizadora, o método não é apenas um instrumento do educador, mas apenas uma externalização (materialização) das consciências co-criadas pela prática:

**O método é**, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: **a sua intencionalidade**. [...] Portanto, a consciência é, em sua essência, um “caminho para” algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata metódica. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber na realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 2014, p. 77-78) (grifo nosso)

Sobre a “**concepção bancária**” da educação como instrumento da opressão”:

QUANTO MAIS ANALISAMOS as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes e ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.<sup>62</sup> (FREIRE, 2014, p. 79) (grifo do autor)

Freire (2014) reflete acerca do processo educativo como, muitas vezes, um “encher” de conteúdos (ou seja, uma educação cognitiva), por meio de “memorização mecânica”, formando “retalhos da realidade desconectada”. Para o autor, a palavra torna-se alienada e alienante, permeada por “sonoridade” e não por “transformação”. A educação torna-se, assim, um “depósito” – por isso “educação bancária” (permeada por dominação, contradição e antialogicidade) –, uma “absolutização e alienação da ignorância”, negando o “conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2014). Pois, como percebe, “[...] fora da busca, fora da *práxis*, os homens não podem ser” (FREIRE, 2014, p. 81). Educa-se, portanto, seres humanos como “autômatos” para a passividade, o ajuste, a assistência, a manutenção da dominação e a sua “domesticação” da realidade (FREIRE, 2014).

Freire (2014, p. 208-209) destaca:

Os lares e as escolas, primarias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. [...] os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Acerca do processo relacionado ao vínculo entre educador e educando, Dimenstein e Alves (2005) observam os papéis de “bufões do processo educativo”, ao alertar “a fraude” que existe nas escolas, dando o exemplo do professor que muitas vezes não se mostra como um aprendiz ao educando, impedindo o aluno de ter exemplo moral. Assim, o professor, muitas vezes vítima do próprio processo educativo, comporta-se como apenas um “guia turístico”. Analisam, não obstante, que a vitimização está em todo o processo educativo (escola, professores e alunos), estando relacionada à perspectiva atual, muitas vezes quantitativa, de conhecimento.

<sup>63</sup> “[...] a escola não se interessa pelos saberes que a criança já tem” (DIMENSTEIN; ALVES, 2005, p 81).

De encontro com essa educação, Freire (2014) vislumbra uma “**concepção problematizadora e libertadora**” da educação, permeada pela libertação, superação e dialogicidade, humanista, autêntica, criativa, humilde, companheira, horizontal, “[...] os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2014, p. 96), inacabada e inconclusa – pois “[...] a educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2014, p. 102) (grifo do autor). Fundamenta-se, dessa forma, em valores e atitudes como fé, amor, confiança, ser com, conviver, simpatizar, comunicar e dialogar (por meio da semelhança, reconhecimento do outro<sup>64</sup>, para o aprofundamento), pois “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 2014, p. 89). Ele complementa:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. [...] A prática problematizadora [...] É sempre [realizada por] um sujeito cognoscente, [...]. [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. [...] A reflexão que propõe [...] [é] sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. [...] A tendência [...] é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente sem dicotomizar este pensar ação. (FREIRE, 2014, p. 95-100) (grifo do autor)

Por fim, Freire (2014, p. 251) pontua: “Ter a consciência crítica [...] é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.” Observa que o “ponto de partida” é seu aqui e seu agora “[...] este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 2014, p. 103) (grifo do autor). Na busca do “*ser mais*”, o ser humano, como ser apropriador de uma realidade histórica, por meio da “concepção problematizadora da educação”, “toma consciência da situação” e busca a transformação.

---

<sup>64</sup> Ortega y Gasset (1960, p. 126) (grifo do autor) analisa: “[...] no doce horizonte do mundo paradisíaco – assoma um perigo: o outro homem. E, – não há dúvida! – mais ou menos, e pouco a pouco, isto se vai animar. E vamos todos perturbar-nos um pouco. Efetivamente, no contôrno que o meu horizonte cinge, aparece o OUTRO. O “outro” é o outro homem.”

### 2.3.A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E OS RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*“A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. [...] O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós.”*

(SANTOS, A. F. dos, 2012, p. 10-11)

Para Sacavino (2008), são três as instituições mais importantes para a formação e a promoção, no âmbito regional das Américas, da EDH: 1. o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL); 2. o IIDH; e 3. a UNESCO. A autora observa que o IIDH e o CEAAL “[...] desenvolveram um trabalho de alcance internacional, tanto no que se refere ao apoio quanto ao estímulo e legitimação da educação em/para os direitos humanos em diferentes países e no continente como um todo.” (SACAVINO, 2009, p. 87).

Iturralde e Rodino (2004) apontam o IIDH como um protagonista importante na promoção dos DH e da EDH. Rodino (2009, p. 2, tradução nossa) complementa:

Em cumprimento de seu mandato, constitui-se um centro de pensamento e de ação educativa; um espaço de perguntas, debates, construção de doutrina, ensino, assessoria e serviços técnicos e políticos para o progresso dos direitos humanos no hemisfério americano.

Frente a esse panorama, compreendemos o IIDH como uma instituição de referência no âmbito regional para a temática da EDH – em suas diversas perspectivas. A fim de validar esse entendimento, abordaremos a seguir a perspectiva de EDH do IIDH, no sentido de apreender sua visão. Também descreveremos, em uma aproximação um pouco mais extensa, sobre os Relatórios Interamericanos: seu primeiro ciclo, a Proposta Curricular e Metodológico do IIDH e o seu Relatório Final sobre o direito à EDH nas Américas.

### 2.3.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino sino estelas en la mar...”*

(MACHADO, A., 2016, s.p.<sup>65</sup>)

M. Cuéllar (2013, p. 16, tradução nossa) observa: “[...] o compromisso institucional do IIDH [...] [é com] o direito à educação e a educação em direitos humanos.” Nesse sentido, o IIDH constitui-se como um centro de pensamento e de ação voltado à educação *em* e *para* os direitos humanos.

Como afirma Rodino (2009, p. 11, tradução nossa), sobre a diferença entre educação *em* e *para* os direitos humanos: “[...] EM [no sentido de] sua ideologia e PARA sua implementação prática [dos direitos humanos]. [...] como um aprendizado para serem pessoas e viverem juntos como pessoas.”

---

<sup>65</sup> *Extrato de Proverbios y Cantares (XXIX)*. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.html>>. Acesso em: maio de 2016.

Rodino (2015) percebe **três categorias** de análise sobre as noções de **educação e direitos humanos**: **1. o direito à educação**: a educação entendida como um direito, pois “[...] educar-se é sobretudo um direito das pessoas, um fim em si mesmo que faz parte de viver uma vida digna, livre e satisfatória. [...] A educação deve ser garantida pelos Estados porque é um direito humano.” (RODINO, 2015, p. 65, tradução nossa); **2. a educação em direitos humanos**: isto é, “[...] a educação como um veículo para formar as pessoas no conhecimento e no exercício de seus direitos humanos” (RODINO, 2015, p. 60, tradução nossa); e **3. os direitos humanos na educação**: o respeito aos direitos humanos e a elaboração de uma metodologia educativa: “Seu fundamento está nos direitos que emanam da dignidade de todas as pessoas: as e os estudantes devem ser tratados – e educados – como pessoas dignas.” (RODINO, 2015, p. 106, tradução nossa).

O IIDH (2006, p. 171) afirma sua posição: “Para o IIDH, educar em direitos humanos é um mandato de sua fundação, uma aposta política e uma prática pedagógica permanente.” Não obstante, observamos que o conceito de EDH, destacado pelo IIDH, orienta-se por uma visão de educação relacionada ao sistema universal, ou seja, norteadada pela DUDH, que em seu Artigo 26, inciso 2, sustenta:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 2009, p. 14).

Nessa vertente, o IIDH também adota uma perspectiva regional, baseada no Protocolo de San Salvador, Artigo 13, direito à educação, que consagra, como já destacamos, componentes apresentados como fundamentais aos direitos humanos, entre eles: a vida, o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a dignidade humana, o respeito aos direitos humanos, o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça, a paz, a participação social, a subsistência digna, a tolerância, a amizade e a igualdade (BRASIL, 2006).

Para sua caracterização institucional, o IIDH (2006, p. 172) (grifo do autor) congrega os âmbitos global/universal e regional do direito à educação indo além,

pois, como declara: “[a] educação em direitos humanos é em si mesma, um direito que faz parte do direito à educação, e é condição necessária para o exercício ativo de todos os direitos humanos.”

A perspectiva de EDH para o IIDH é conceituada como:

**O IIDH entende por Educação em Direitos Humanos (EDH)** a possibilidade real de todas as pessoas – independente de seu sexo, idade, ocupação, origem nacional ou étnica e condições econômicas, sociais e culturais – de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade que permita:

- Compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades;
  - Respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas;
  - Entender a inter-relação entre direitos humanos, Estado de Direito e governo democrático, e
  - Exercitar em sua interação diária valores, atitudes e condutas coerentes com os direitos humanos e a vida em democracia.
- (ITURRALDE; RODINO, 2004, p. 9, tradução nossa) (grifo nosso)

O próprio IIDH (2011, p. 33) reflete aberta e incisivamente sobre a importância do Estado garantir o direito à educação (categoria 1 – direito à educação) e a educação em direitos humanos (categoria 2 – educação em direitos humanos) – como já observamos –, além de caracterizar o espaço escolar<sup>66</sup> como *locus* privilegiado da educação (categoria 3 – os direitos humanos na educação):

Os consensos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os instrumentos internacionais [e regionais], incluindo o Protocolo de San Salvador na região interamericana, legitimam a importância do âmbito escolar como um espaço privilegiado para a formação em direitos humanos. Todos eles estabelecem uma dupla relação: a educação é um direito que os Estados devem garantir e, por sua vez, um objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos.

Aborda a EDH sob um **enfoque holístico**, conforme declara sua Proposta Curricular e Metodológica (IIDH, 2006, p. 183): “[...] porque integra de maneira

---

<sup>66</sup> O “âmbito escolar”, para o IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011), é multifacetado, fundamentado em um sistema “vasto e complexo” permeado por atores e atrizes, além de diversos componentes, entre eles: o currículo; as ferramentas pedagógicas; a ação docente; e os pais e a comunidade.

articulada distintas dimensões de um objeto complexo – os direitos humanos –, que na verdade refletem as dimensões da pessoa sujeito desses direitos”.

Para o IIDH (2007, p. 35, tradução nossa) a EDH é:

[...] entendida dessa perspectiva integral de suas dimensões acadêmica, política e cotidiana – é a ferramenta vital que propicia as mudanças das competências, atitudes e comportamentos dos funcionários das instituições estatais, dos líderes dos partidos, das organizações da sociedade que permitem o fortalecimento dos sistemas políticos excludentes e transparentes, a consecução de bons governos e a diminuição e eliminação da exclusão social. Sem dúvida, a educação em direitos humanos é uma ferramenta sem igual para que os grupos tradicionalmente discriminados, em especial, as mulheres, as crianças, os adultos, os povos indígenas, os afrodescendentes, as pessoas com deficiências e os pobres, possam acessar todos os seus direitos e se organizarem para sua promoção e proteção.

Em consonância com esse quadro, os parâmetros de educação em direitos humanos escolhidos para a elaboração dos Relatórios Interamericanos foram vislumbrados e fundamentados, conforme já observamos, na ampliação da educação proposta pelo Protocolo de San Salvador. Como afirma Iturralde e a Rodino (2004, p. 11, tradução nossa):

A centralidade do Protocolo de San Salvador como instrumento de direitos humanos para a região das Américas, assim como a clareza de suas formulações sobre EDH, que fixam autênticos padrões na matéria, justificam que o IIDH tenha o escolhido como parâmetro para estabelecer os alcances do Informe Interamericano da EDH. Foi nossa referência na hora de delimitar o universo para estudo e, mais tarde, de escolher os eixos principais para ler analiticamente os conteúdos exibidos nos currículos e textos escolares.

A partir desse contexto, são delineados os Relatórios Interamericanos tanto do primeiro ciclo como do segundo ciclo, como veremos a seguir.

### 2.3.2. Os RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com a vigência do Protocolo de San Salvador (1988), surge a necessidade de serem criados mecanismos com procedimentos típicos de investigação, mensuração e monitoramento sobre a situação dos direitos humanos, especialmente os DESC, nas Américas (ITURRALDE; RODINO, 2004). Nesse contexto, o IIDH é incentivado a iniciar o esboço de uma “medição de progressos”, ou da ausência dos mesmos, segundo o próprio IIDH (2015), para pensar sobre um sistema de indicadores objetivos que determine e mensure as distâncias entre o padrão ou meta desejada e a real situação dos países na temática da educação em direitos humanos, sobretudo, nas políticas públicas educativas (IIDH, 2015).

Segundo Candau (2010), a partir de 1999, sob a orientação do professor Abraham Magdenzo (Chile), o IIDH começa a se envolver na construção desse balanço crítico da EDH implementada nos anos 1990 na região. Nos anos 2000, foi desenvolvido, com incentivo do então Diretor Executivo do IIDH, Roberto Cuéllar M., por meio de um conjunto de especialistas, uma matriz de indicadores, compostas por campos, domínios, variáveis e meios de verificação, apresentados abaixo no **Quadro 6**, para a promoção ativa dos DH.

Quadro 6 – Estrutura do sistema de indicadores dos Relatórios Interamericanos

Campos	Domínios	Variáveis	Indicadores	Meios de verificação
Conjunto de tudo o que está compreendido em certa atividade. Por exemplo, o conjunto de direitos e ações relativos a uma temática principal	Conjunto de assuntos (relações) compreendidos em um conceito ou aos que chega a influência ou ação de algo que se expressa. Por exemplo: cada um dos níveis da normativa (pirâmide de Kelsen)	Magnitude susceptível de tomar diferentes valores. Por exemplo: fator +/- próximo do padrão adotado	Indícios “chave” que dão conta do comportamento de cada uma das variáveis, em relação com o tempo transcorrido. Por exemplo: legislações vigentes em dois momentos diferentes	Fontes de informação que suportam o/os indícios. Por exemplo: leis, documentos oficiais, textos escolares

Fonte: IIDH, 2011, p. 22.

Fundamentada em uma metodologia de investigação, a matriz relaciona-se com a construção de “indicadores de progresso” na perspectiva da **progressividade dos direitos humanos** direcionados pelo acesso a três conjuntos (ou campos temáticos) considerados essenciais à afirmação, por meio de ensino, investigação e promoção dos direitos humanos: 1. justiça; 2. participação política; e 3. educação em direitos humanos (ITURRALDE; RODINO, 2004). O IIDH (2010) ressalta que a utilização desses indicadores confere certas vantagens: 1. estudo comparado simultâneo em diversos países; 2. utilização de dados brutos “fontes sólidas”; e 3. mensuração dos esforços dos países e não apenas dos resultados.

Entre 2000 e 2001, seis países da região (Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela) foram analisados como fonte de aproximação (países-piloto) para um primeiro estudo e experiência de medição em matéria de DESC. Com contribuições de especialistas em EDH do IIDH, de diversas organizações governamentais e de representantes da sociedade civil, foi possível fazer um esboço inicial dos domínios, das variáveis e dos indicadores que seriam abarcados, posteriormente, pelo **I Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos**, apresentado, oficialmente, em 2002 na Costa Rica (ITURRALDE; RODINO, 2004).

Outro importante ponto de apoio para a construção metodológica do estudo foram os 120 participantes do XVIII e do XIX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, realizado em 2000 e 2001, e do XX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos (tema: EDH), realizado em 2002. Esses auxiliaram por meio de trabalhos escritos, compatibilizando a utilização do sistema de indicadores até então construídos, com suas informações sobre a educação em cada País de origem (ITURRALDE; RODINO, 2004).

Ao desenharem uma proposta de sistema de indicadores de progresso em EDH (em 2000), com base em fatores que interrelacionam teoria e prática educativa, Iturralde e Rodino (2004) elaboraram uma proposta preliminar para a medição de progressos, visualizada no **Quadro 7**, na próxima página, com a apresentação dos domínios de investigação da pesquisa – que viriam a ser, futuramente, utilizados pelos relatórios:

Quadro 7 – Proposta preliminar para a medição de progresso

Categories e variáveis	Crítérios para definir indicadores	Fontes de informação
<b>MARCO LEGAL</b> Incorporação da EDH dentro do ordenamento do sistema escolar nacional.	Presença e amplitude de normas e orientações explícitas sobre EDH nas leis de educação e outros documentos oficiais.	Análise da normativa oficial em matéria educativa.
<b>AÇÃO INSTITUCIONAL</b> Incorporação da EDH no currículo escolar oficial.	Presença e amplitude de conteúdos de EDH no <i>currículum</i> da escola primária e secundária.	Análise dos planos e dos programas de estudo para o <b>nível primário</b> e o <b>secundário</b> <sup>67</sup> .
<b>ATORES PRINCIPAIS</b> Formação em EDH de docentes em formação:  1. administrador es educativos; 2. docentes em serviço.	Existência, regularidade e profundidade de ações de capacitação oficial sobre princípios, conteúdos e metodologias de EDH a:  1. técnicos e supervisores ministeriais e diretores de escolas e colégios;  2. mestres e professores em exercício em escolas e colégios.  Existência e profundidade de princípios, conteúdos e metodologias de EDH dentro dos programas de formação de docentes (escolas, institutos superiores de magistério ou faculdades de educação).	Análises de programas ministeriais de capacitação docente. Duração, periodicidade e características.  Quantidade e distribuição de docentes capacitados.  Análises dos currículos nas escolas, institutos e faculdades de educação.
<b>ATORES PRINCIPAIS</b> Formação em EDH de:	Existência e regularidade de ações planificadas de capacitação (formal e não	Análise das ações ministeriais de capacitação de outros

<sup>67</sup> Importante destacar que as categorias de análise de dados, divididas pelo IIDH (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013), em níveis primário e secundário de ensino, correspondem a conceitos operacionais utilizados pelos países das Américas e pelos relatórios, mas o **Brasil não mais utiliza essas categorias**. A divisão atual dá-se por anos, no caso do Ensino fundamental os anos iniciais são do 1º ao 5º ano e os anos finais são do 6º ao 9º ano.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• pais de famílias;</li> <li>• funcionários públicos;</li> <li>• líderes comunitários sociais, etc.</li> </ul>	formal) de distintos atores sociais, por parte do: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estado;</li> <li>2. organizações da sociedade civil.</li> </ol>	atores sociais, não docentes. Quantidade e distribuição de beneficiários.  Análise de ações de outras organizações estatais e de entidades da sociedade civil nesse campo.
---	--	--

Fonte: ITURRALDE; RODINO, 2004, p. 12, tradução nossa.

Segundo os relatórios do IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) e Iturralde e Rodino (2004), **são três os tipos de enfoques** para investigações relacionadas aos DH, tanto em âmbito internacional como regional. O primeiro, e mais tradicional, baseia-se nos casos de **violação** (ex.: investigações produzidas por ONGs, como a Anistia Internacional ou a *Human Rights Watch*). O segundo relaciona-se às **situações** de direitos humanos de determinado(s) país(es), por meio de análises que consideram a associação de resultados estatísticos e as mensurações das políticas públicas, como participação política e acesso aos DESC (ex.: investigações produzidas por organismos regionais, como a OEA, e organismos universais, como a ONU). O terceiro, adotado pelo IIDH, elabora um enfoque **progressivo** por ser “[...] desenvolvido a partir da acumulação e comparação de resultados de investigação de situação, busca estabelecer as variações produzidas ao longo do tempo em determinados campos de direitos humanos” (ITURRALDE; RODINO, 2004, p. 3, tradução nossa). O IIDH (2011) descreve um quadro síntese (**Quadro 8**) com os tipos de enfoques.

Quadro 8 – Tipos de enfoques de investigação dos direitos humanos

Enfoque	Metodologia	Resultados	Utilidades
Violação	Descritiva	Estabelecer frequências	Para a denúncia e a defesa
Situação	Comparativa	Estabelecer diagnósticos	Para identificar problemas e planejar metas
Progresso	Comparativa e prospectiva	Estabelecer tendências	Para monitorar cumprimento e promover diálogos

Fonte: IIDH, 2011, p. 18.

Acerca da construção metodológica dos relatórios, essa é descrita, por Iturralde e Rodino (2004, p. 6-7, tradução nossa), como:

[...] tomando como referência os principais instrumentos internacionais que os consagram e que definem as obrigações dos estados para os tornarem realidade. Nos empenhamos em construir um sistema de monitoramento objetivo e contínuo, que facilite a elaboração dos relatórios ou relatorias periódicas sobre distintos direitos humanos [...]. [...] tal enfoque propõem utilizar um sistema de indicadores – ou índices mensuráveis – que permitam estabelecer, com um grau razoável de objetividade, as distâncias entre a situação real e o padrão ou meta desejada. Para averiguar se essas distâncias estão ou não sendo encurtadas, aplica-se ao sistema em momentos distintos abaixo de condições equivalentes. O resultado será uma medida das variações produzidas entre um e outro momento histórico e uma evidência das tendências que estão presentes neste processo.

Os relatórios de progresso, adotados pelo IIDH, funcionam como um mecanismo de mensuração e de monitoramento de compromissos assumidos multilateralmente pelos Estados no cenário regional, no caso dos Relatórios Interamericanos esses mensuram os 19 países que subscreveram e/ou ratificaram o Protocolo de San Salvador<sup>68</sup>. O estudo comparado, desenvolvido pelo IIDH, contou sobretudo com pesquisa documental, baseada em dados primários, “dados duros”, relacionados às políticas educativas. Foram pesquisadas leis, decretos, regulamentos, planos, programas, livros etc. (RODINO, 2014).

Pontualmente, o IIDH traz como o **objetivo** dos Relatórios Interamericanos e destaca a sua **motivação** na construção da “mensuração de progressos”:

O Relatório procura gerar ferramentas para avaliar de maneira contínua a inclusão da EDH na vida política e social dos países da região, como uma promessa e uma obrigação de caráter internacional. Ao elaborá-lo o IIDH não pretende, porque não é de sua competência, julgar as responsabilidades dos Estados. Cumpre seu papel de auxiliar dos organismos de proteção – a Corte e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – desde a posição de um organismo eminentemente acadêmico e independente, que possa interagir com todos os atores do cenário dos direitos humanos à margem de questões contenciosas, promover diálogos entre eles e propor instrumentos técnicos e soluções institucionais que não

---

<sup>68</sup> Já pontuados no Quadro 1, página 83 do presente trabalho. Como já esclarecemos, Honduras não faz parte do estudo pois ratificou o tratado apenas em 2011.

comprometam o curso dos procedimentos de petições ou de casos judiciais (IIDH, 2009, p. 13).

Portanto, é importante salientar o fato que: “O Relatório Interamericano concentra-se no cumprimento das responsabilidades do Estado em assuntos associados à educação em direitos humanos, razão pela qual lhe interessam particularmente as ações (ou omissões) estatais.” (IIDH, 2011, p. 61).

Como Sacavino (2009, p. 91) destaca:

Esses informes [os relatórios] são uma contribuição importante tanto para o estudo como para a elaboração de políticas públicas sobre educação em direitos humanos, porque apresentam um panorama e o estado atual dos temas tratados em grande parte do continente, o que permite também estabelecer comparações entre diferentes países ou regiões.

Para a coleta de dados em cada país, o IIDH contou com colaboradores(as) nacionais que aplicaram uma matriz elaborada pelo próprio Instituto, além de seguirem um “protocolo” (manual de procedimento/instruções de uso) para uma padronização:

Os dados aportados pelos investigadores locais foram processados centralizadamente pela equipe do IIDH. Isto supôs um exame preliminar da quantidade e qualidade das respostas obtidas, um esforço para completar e, em casos de dúvida, verificar a informação a partir de fontes secundárias e a construção de documentos específicos com dados por país (IIDH, 2011, p. 22).

Construímos o **Quadro 9**, na próxima página, para apresentarmos os(as) autores(as) que elaboraram os relatórios do segundo ciclo que será analisado. É uma pequena síntese das equipes de publicação do IIDH e das colaboradoras nacionais responsáveis pela coleta e sistematização das informações do Brasil nos relatórios. Como visualizaremos, são três as colaboradoras nacionais para a coleta de dados do Brasil: 1. Cláudia Rósimo (2007); 2. María Elisa Almeida (2008, 2009, 2010); e 3. Paula Facci (2011 e 2013 – Relatório Final).

Quadro 9 – Estrutura da equipe de publicação e das consultoras do Brasil para o segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos

Relatórios	Anos	Equipes de publicação do IIDH	Colaboradoras para o Brasil
VI	2007	Ana María Rodino; Marisol Molestina; Giselle Mizrah; Randall Brenes	Claudia Rósimo
VII	2008	Ana María Rodino; Marisol Molestina; Randall Brenes; Jorge Padilla; Ricardo Castro	María Elisa Almeida
VIII	2009	Ana María Rodino; Randall Brenes; Jorge Padilla; Ricardo Castro; Marisol Molestina	María Elisa Almeida
IX	2010	Ana María Rodino; Byron Barillas; Jorge Padilla y Daniel Quesada; Ricardo Castro y Natasha Monestel; Marisol Molestina	María Elisa Almeida
X	2011	Ana María Rodino; Byron Barillas; Natasha Monestel; Marisol Molestina	Paula Facci
Final	2013	Ana María Rodino; Byron Barillas; Marisol Molestina	Paula Facci

Fonte: IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013. (Elaborado pela autora)

Uma advertência é necessária, tanto os relatórios do IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) como Iturralde e Rodino (2004) destacam que os relatórios não podem ser confundidos como “relatórios sombra”<sup>69</sup>, pois o objetivo desses últimos é analisar violações e limitações dos Estados no cumprimento de suas obrigações internacionais (fazer denúncias como material complementar de órgãos de supervisão). Iturralde e Rodino (2004), na verdade, caracterizam os relatórios como

<sup>69</sup> Segundo o IIDH (2011, p. 18) (grifo do autor): “Por sua vez, uma constelação de entidades civis nacionais e internacionais também tiram os resultados de suas investigações em relatórios periódicos, gerais ou especializados, que em alguns casos são oferecidos como material complementar aos órgãos de supervisão. São os *chamados relatórios sombra*. Alguns destes relatórios nacionais, por serem periódicos e sistemáticos, têm se convertido em ferramentas de acompanhamento do desempenho do setor público no campo dos direitos humanos. Da mesma maneira, o estabelecimento das instituições do *ombudsman* deu origem a um novo tipo de relatório: o titular da instituição (defensor, procurador ou comissário de direitos humanos) apresenta periodicamente ao Poder Legislativo como órgão de controle da constitucionalidade e dos compromissos internacionais de direitos humanos. Estes relatórios reportam e analisam queixas recebidas pela instituição ou situações críticas que foram objeto de sua intervenção, assim como o efeito e cumprimento de suas recomendações aos agentes do setor público.” Para Rodino (2015, p. 98, tradução nossa) (grifo nosso): “A figura história do **Ombudsman**, adotada na América Latina a partir dos anos 1980, está apresentada por entidades públicas chamadas, segundo os países, Defensorias, Procuradorias, Secretarias ou Comissões de Direitos Humanos.”

uma “relatoria amistosa e independente”, cuja espiração é oferecer elementos de juízo objetivo a fim de constatar os avanços da EDH nas Américas.

Outra questão importante é a sua visão multidimensional da EDH, abarcada por variáveis jurídicas, econômicas, sociopolíticas, culturais e pedagógicas (RODINO 2015; ITURRALDE; RODINO, 2004). Como salientam:

[...] o direito à EDH requer um programa de desenvolvimento e, portanto, de medição, que não pode esgotar-se em números estatísticos ou projeções macroeconômicas. Ao contrário, necessita de investigações e estudo que examinem as bases filosóficas e normativas dos sistemas de educação formal, as políticas educativas nacionais, os conteúdos e as metodologias educativas, e a preparação dos agentes educativos, entre os aspectos que fazem a cobertura, a equidade, a qualidade da formação que recebem os meninos, as meninas e os jovens. (ITURRALDE; RODINO, 2004, tradução nossa, p. 10)

Nesse sentido, o IIDH (2008, 2009, 2010) divide em três categorias os conteúdos da EDH, a partir de “[...] distintas ordens (cognitiva, afetiva e procedimental)” (IIDH, 2008, p. 32, tradução nossa), apresentadas no **Quadro 10**.

Quadro 10 – Conteúdos da educação em direitos humanos para o IIDH

Informação e conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades para a ação
<p>Ensino do manejo compreensivo de:</p> <p><b>Conceitos:</b> categorias de análises, princípios, parâmetros, lógica da argumentação, debates de posições ideológicas, etc.;</p> <p><b>História:</b> origem, evolução e fatos significativos para o reconhecimento e a vigência (ou violação) dos direitos humanos, a democracia e o Estado de direito no mundo, na região e no país (contexto, antecedentes, influência,</p>	<p>Formação da estima e disposição para <b>agir de acordo com os princípios universais que sustentam a dignidade e os direitos das pessoas</b>. O núcleo central dos valores se expressa nos <b>instrumentos de direitos humanos acordados pela comunidade internacional</b>: vida e integridade pessoal; dignidade humana; identidade; liberdade e responsabilidade; igualdade e não discriminação; justiça e equidade; solidariedade e</p>	<p>Desenvolvimento de <b>destrezas necessárias para o pleno exercício dos direitos humanos e a prática da democracia</b>: para o pensamento crítico; para a comunicação e a argumentação eficaz; para a participação e o trabalho cooperativo.</p>

protagonistas, resultados, cooperação; participação; impactos); pluralismo; desenvolvimento humano; paz e segurança.

**Normas:** instrumentos de direitos humanos, documentos internacionais e regionais de diferentes naturezas e efeito jurídico, legislação nacional, etc.;

**Instituições:** instâncias de proteção de direitos (nacionais, regionais e universais), suas estruturas, funções, procedimentos, etc.

Fonte: IIDH, 2010, p. 32. (Adaptado pela autora)

A seguir, a **Tabela 2**, na próxima página, apresenta as informações dos relatórios produzidos do primeiro (2002) ao último (2011) ciclo. Identificamos **269 indicadores**<sup>70</sup>, que comunicam e mensuram fenômenos em diferentes campos temáticos: esfera normativa e institucional; currículo, textos escolares e espaços curriculares; formação de educadores; planificação educativa à nível nacional; governo estudantil; e políticas de segurança e convivência escolar. Alcançam **23 domínios e 58 variáveis**.

Por fim, os resultados dos relatórios são sempre publicizados em eventos públicos no IIDH sede (Costa Rica) no Dia Mundial dos Direitos Humanos (10 de dezembro), e posteriormente apresentados ao CP e/ou à CAJP da OEA e da CIDH, em Washington/EUA. Além disso, ficam disponíveis para consulta on-line no próprio *site* do IIDH<sup>71</sup> (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

---

<sup>70</sup> Salientamos que na somatória dos dois ciclos de indicadores (total 269) existem alguns repetidos. O segundo ciclo, como veremos à frente, utiliza-se de alguns temas dos relatórios do primeiro ciclo.

<sup>71</sup> Para mais, consultar *site* do IIDH, na área *publicaciones* (publicações), sección *educación en derechos humanos* (educação em direitos humanos): <<https://www.iidh.ed.cr>>. Acesso em: julho de 2016.

Tabela 2 – Estrutura dos Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos: primeiro e segundo ciclo

Relatórios	Ciclos	Anos	Temas	Domínios	Variáveis	Indicadores
I	1º	2002	Desenvolvimento da EDH na esfera normativa e institucional	1	4	10
II	1º	2003	Desenvolvimento da EDH no currículo e nos textos escolares	3	6	28
III	1º	2004	Desenvolvimento da EDH na formação de educadores	4	11	38
IV	1º	2005	Desenvolvimento da EDH na planificação educativa ao nível nacional	3	8	26
V	1º	2006	Desenvolvimento da EDH nos conteúdos e espaços curriculares de 10 a 14 anos	3	9	28
VI	2º	2007	Desenvolvimento normativo da EDH e do governo estudantil	3	7	18
VII	2º	2008	Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo de 10 a 14 anos	2	3	43
VIII	2º	2009	Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos	2	3	43
IX	2º	2010	Desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos	1	3	20
X	2º	2011	Desenvolvimento das políticas de segurança e convivência escolar com enfoque de direitos	1	4	15
Total				23	58	269

Fonte: IIDH, 2011, p. 21 e 33. (Adaptado pela autora)

### 2.3.2.1. O PRIMEIRO CICLO DE RELATÓRIOS INTERAMERICANOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATÓRIO I AO RELATÓRIO V (2002- 2006)

Segundo Rodino (2014, p. 64-65, tradução nossa):

O primeiro ciclo se realizou entre 2000 e 2006, comparando os progressos produzidos (ou não) nos sistemas educativos na década de 1990 – ou seja, de 1990 a 2000/2. [E ...] mostra progressos muito incipientes e extremamente díspares entre os Estados. A EDH apenas começa a esforçar-se como uma aspiração legítima nos sistemas educativos, favorecida pelas transições democráticas produzidas entre meados e finais dos anos de 1980 na maioria dos países da região.

Rodino (2014) destaca que as tendências gerais relacionadas à incorporação da EDH, levantadas no primeiro ciclo de relatórios (1990-2002), são de progresso com relação às normas elaboradas, por serem observadas em todos os países. Em contrapartida, somam-se grandes desafios nas temáticas currículo e livros de texto, formação de educadores e planificação educativa, pois são trabalhados de forma díspares e desiguais pelo países ou, até mesmo, algumas políticas são inexistentes em determinados Estados.

Entretanto, um dos alentos para o Brasil observados por Rodino (2014) é seu destaque na temática sobre **planificação educativa**. A autora observa a importância da construção da primeira (2003) e da segunda versão (2006) do PNEDH, fundamentada em um amplo processo participativo. Também enfatiza: “A meu juízo, o grande impacto deste documento de alcance nacional e elaborado de modo intersetorial se comprova hoje, como uma enorme força, vitalidade e iniciativas concretas na matéria no país” (RODINO, 2014, p. 65-66, tradução nossa).

Como o próprio IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) descreve, a estrutura geral dos primeiros relatórios fundamentavam-se em três bases normativas: 1. a educação em direitos humanos como direito inerente à pessoa; 2. a obrigação do Estado na provisão da educação *para* os direitos humanos; e 3. a obrigação do Estado na provisão da educação *em* direitos humanos, especialmente na educação formal.

O IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) destaca uma diversidade de fatores dos quais a educação em direitos humanos depende, entre eles:

[...] a segurança jurídica, o desenvolvimento institucional, a adoção de políticas, a concretização de tais políticas em normas operativas e em instrumentos pedagógicos, a adequação de recursos humanos e a adoção de recursos materiais para a educação (IIDH, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos necessita de elementos relacionados à adoção e à incorporação de políticas públicas educativas, tanto em âmbito internacional como interno, que trabalhem com: o currículo formal; os conteúdos, os textos e as metodologias de direitos humanos; a capacitação de docentes e de agentes do sistema educativo; a “planificação da educação nacional”; e os espaços curriculares e extracurriculares (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

Para a investigação metodológica do primeiro ciclo de relatórios, o IIDH adotou alguns campos de investigação iniciais, todos relacionados à educação, abarcando domínios normativos, político-institucionais e pedagógicos-práticos, entre eles: 1. normas, instituições e políticas públicas; 2. currículo e texto; 3. formação de educadores; 4. planificação nacional da educação; 5. espaços e conteúdos curriculares. Os domínios, observados nos campos de investigação delimitado, sustentavam variáveis permeadas por um recorte temporal, no caso do primeiro ciclo o ano era 1990 em comparação com o ano anterior à execução da investigação correspondente, apresentada em cada relatório, a fim de trabalhar os “indicadores de progresso” (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

As fontes de informação de cada Relatório para o preenchimento dos indicadores pactuados, segundo o IIDH (2011, p. 21), foram as mais distintas:

[...] informações oficiais escritas e verificáveis como legislação, documentos que fixam programas, orçamentos e instruções administrativas, currículos e textos de uso nas escolas, relatórios de gestão, resultados de avaliações ou estudos e estatísticas, entre outros.

Também, a coleta de dados inicial do I Relatório contou com o auxílio dos(as) alunos(as) do XX Curso Interdisciplinar (2002). Esses(as) elaboraram relatórios com

conclusões e recomendações iniciais, que serviram como base para o aperfeiçoamento das investigações. A partir do II Relatório, as investigações começaram a se apoiar sistematicamente em uma metodologia já bem definida, cujos passos eram: 1. desenho das hipóteses, das variáveis e dos indicadores (pelo IIDH); 2. coleta de dados (pelos(as) colaboradores(as) nacionais); 3. homologação e sistematização dos dados; 4. análise e síntese dos dados; 5. discussão das conclusões e recomendações; 6. redação e edição dos relatórios (pelo IIDH); 7. apresentação pública dos resultados (pelo IIDH); e 8. publicização dos relatórios (no *site* e em edições traduzidas, pelo IIDH) (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

Nessa perspectiva, construímos o **Quadro 11**, abaixo, com o fito de apresentarmos os principais componentes do primeiro ciclo de relatórios: a partir de números, anos, campos temáticos, hipóteses e algumas considerações que elaboramos, relacionadas a sua síntese e/ou tópicos importantes.

Quadro 11 – Primeiro ciclo: Relatórios I ao V (2002-2006)

Relatórios Anos	Campos Temáticos	Hipóteses	Considerações
<b>I (2002)</b>	Desenvolvimento da EDH na esfera normativa e institucional	A proteção do direito à educação em direitos humanos depende da adoção de normas internacionais e da incorporação de políticas públicas específicas pelo Estado?	Criação de domínios: 1. Direito à educação (contexto); e 2. Direito à educação em direitos humanos (objeto central).
<b>II (2003)</b>	Desenvolvimento da EDH no currículo e nos textos escolares	O progresso da educação em direitos humanos depende da incorporação de conteúdos e de textos em direitos humanos no currículo formal?	Criação de variáveis sobre conteúdos pedagógicos: 1. Estado; 2. Estado de Direito; 3. Justiça; 4. Democracia; e 5. Valores.
<b>III (2004)</b>	Desenvolvimento da EDH na formação de educadores	A efetivação da educação em direitos humanos depende da capacitação de docentes e agentes do processo educativo em conhecimentos, valores, atitudes e destrezas?	Formulação de perguntas pertinentes: 1. A capacitação dos educadores é realizada na sua formação inicial?; ou 2. A capacitação dos educadores é realizada em atualizações?

<p><b>IV (2005)</b></p>	<p>Desenvolvimento da EDH na planificação educativa à nível nacional</p>	<p>O progresso da educação em direitos humanos, dentre outros fatores, depende de uma ampla planificação educativa em um País, que vai além do sistema educativo formal?</p>	<p>Considerações sobre planificação educativa nacional: planos nacionais de educação em direitos humanos e de direitos humanos e outros planos equivalentes.</p>
<p><b>V (2006)</b></p>	<p>Desenvolvimento da EDH nos conteúdos e espaços curriculares de 10 a 14 anos</p>	<p>A incorporação dos direitos humanos no ensino provoca mudanças e renegociações no desenho do currículo escolar?</p>	<p>A partir das investigações anteriores e do diagnóstico do Relatório V, o IIDH elaborou uma Proposta Curricular e Metodológica da EDH, a fim de incluir conteúdos de direitos humanos nos espaços curriculares.</p>

Fonte: IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011. (Elaborado pela autora)

### 2.3.3. A PROPOSTA CURRICULAR E METODOLÓGICA DO INSTITUTO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com o fim do primeiro ciclo de relatórios, em 2006, o IIDH elaborou um documento técnico com uma Proposta Pedagógica Especializada de Conteúdos em DH e em EDH para o Ensino Formal das Crianças de 10 a 14 anos<sup>72</sup>. Sua finalidade é servir “[...] como insumo para o desenvolvimento de políticas, planos e práticas educativas.” (IIDH, 2006, p. 170) Após sua validação interna, a Proposta foi apresentada para análise crítica, discussão e revisão ao longo do XXIV Curso Interdisciplinar (2006) (IIDH, 2006).<sup>73</sup>

<sup>72</sup> Para o IIDH (2006), o recorte de idade baseia-se tanto em dados quantitativos por englobar 75% da população das escolas nas Américas, como qualitativos, por ser a faixa etária propícia ao desenvolvimento da alteridade.

<sup>73</sup> A Proposta Curricular e Metodológica para a incorporação da EDH na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade, do IIDH (2006), fundamenta-se sobremaneira, em nossa percepção, no livro “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, de Morin (2011). O objetivo do autor nesse livro é “[...] expor problemas centrais, ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensinar no próximo século. **Há sete saberes “fundamentais” que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura**, sem exclusividade, nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.” (MORIN, 2011, p. 15) (grifo nosso) São eles: 1. “**As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão**” (Cp. I): “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. [...] O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto [...]. Esta dissociação atravessa o universos de um

Como seu propósito e alcance, o documento visa (IIDH, 2006, p. 174):

- Ampliar suas contribuições prévias, construindo uma proposta estratégica e abrangedora para incorporar ou fortalecer a educação sistemática em direitos humanos nas crianças na faixa etária entre 10 a 14 anos. Proposta que, mesmo focada no grupo de idade indicado, seja geral em sua fundamentação teórico-metodológica, aplicável a contextos nacionais diversos e potencialmente adaptáveis a outros grupos etários.
- Satisfazer uma necessidade dos países da região conscientes da importância da educação em direitos humanos e preocupados por cumprir os compromissos adquiridos perante a comunidade continental e internacional, no que diz respeito à incluí-la em massa, na educação escolar de suas crianças e adolescentes.

---

extremo ao outro: [...]. [...] A não obediência a esta disjunção só pode ser clandestina, marginal e desviante. [...] Assim, um paradigma pode, ao mesmo tempo, elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro. [...] O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital da lucidez [combate, comente, por meio das ideias.]” (MORIN, 2011, p. 19-31); 2. **“Os princípios do conhecimento pertinente”** (Cp. II): “A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. [...] Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (MORIN, 2011, p. 33); 3. **“Ensinar a condição humana”** (Cp. III): “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. [...] A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.** [...] Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas a cultura existe apenas por meio das culturas.**” (MORIN, 2011, p. 43-51) (grifo do autor); 4. **“Ensinar a identidade terrena”**: (Cp. IV): “*O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento desprovido de centro organizador.* O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de aprofundar o universalismos, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana [...]. [...] E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão. [...] O duplo imperativo antropológico impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana.” (MORIN, 2011, p. 56-68) (grifo do autor); 5. **“Enfrentar as incertezas”** (Cp. V): “O progresso é certamente possível, mas é incerteza. [...] O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não seria novo. [...] A humanidade não consegue gerar a Humanidade. [...] O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. [...] saibamos, portanto, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.” (MORIN, 2011, p. 70-80); 6. **“Ensinar a compreensão”** (Cp. VI): “[...] nenhuma técnica de comunicação [...] traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. [...] Nela se encontra a **missão propriamente espiritual da educação:** ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. [...] A comunicação não garante a compreensão. [...] A compreensão humana vai além da explicação. [...] Esta comporta o conhecimento de sujeito a sujeito. [...] Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. [...] **A compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.** [...] Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativo e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades” (MORIN, 2011, p. 81-91) (grifo nosso); e 7. **“A ética do gênero humano”** (Cp. VII): “[...] a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um. [...] Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. [...] Podemos, porém, explicar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena.” (MORIN, 2011, p. 101).

A proposta “[...] procura contribuir para superar carências e atrasos e promover uma visão ampla, integradora e rigorosa na incorporação dos direitos humanos na educação formal” (IIDH, 2006, p. 175). O IIDH (2006) também relaciona sua elaboração a uma demanda da comunidade internacional, direcionada pela 1ª fase do PMEDH e seu Plano de Ação, marco comentado anteriormente.

Fundamenta-se, ainda, em princípios teóricos-doutrinários dos direitos humanos, também já mencionados, especialmente pela Conferência de Viena (1993), tais como: a universalidade; a integralidade; e a multidimensionalidade. Além disso, adota uma dimensão interrelacional, baseada nos conteúdos essenciais da educação em direitos humanos<sup>74</sup>: 1. informação e conhecimentos (dimensão histórica e cognitiva); 2. valores e atitudes (dimensão axiológica e ética, afetiva e moral); e 3. destrezas e capacidades (dimensão prática, pragmática ou de conhecimento) (IIDH, 2006; RODINO, 2015).

A Proposta Curricular e Metodológica do IIDH compreende que a metodologia da EDH, permeada por princípios implícitos e explícitos, deve configurar-se como: integral; interdisciplinar; democrática; holística; intencional; significativa; inspirada em valores que fundamentam as normas; problematizada e crítica; propositiva; solidária; coerente; tolerante e plural; libertadora; responsável; social; e adequada à realidade (IIDH, 2006). Outra característica essencial da proposta é sua “concepção integral e multidimensional dos DH” que afirma:

Em síntese, direitos humanos, democracia e desenvolvimento social se reforçam mutuamente porque são interdependentes, da mesma maneira que o são os distintos tipos de direitos. [...] A democracia assim entendida, se relaciona naturalmente com a totalidade dos direitos humanos (IIDH, 2006, p. 178).

Para o IIDH (2006, p. 178-179) a EDH possui um cruzamento de diversas dimensões: 1. filosófica (das ideias); 2. sociopolítica (da realidade social); 3. histórica (dos processos de pensamento e mudança social). O IIDH comenta sobre a relação

---

<sup>74</sup> A ideia de conteúdos essenciais de educação em direitos humanos está permeada nos textos de Rodino – Relatórios (IIDH, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013), Iturralde e Rodino (2004), Rodino (2015) e Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (IIDH, 2006). O Relatório IX, sobre a incorporação da metodologia da educação em direitos humanos nas Américas, apresenta uma tabela com esses conteúdos categorizados. Vide, no presente estudo, Quadro 10, página 174.

da promoção dos DH e da formação do sujeito de direito e a escola:

Os direitos humanos são um fenômeno complexo e dinâmico [...] que está no centro do problema tanto ético como político e jurídico, e que reclama transformações profundas das sociedades. [...] Por isso, apesar da escola não ser a única instituição encarregada de formar indivíduos em direitos humanos, ela tem uma responsabilidade que não é delegável no que faz, para promover e legitimar seus princípios como fundamentos dos laços sociais e políticos. Tem um papel central na construção de incumbências sociais que permitirá que todas as pessoas se assumam como sujeitos de direitos e que possam defendê-los no espaço público (IIDH, 2006, p. 179)

A educação tem uma função definida pelo *Estado*, mas também é parte da *sociedade* e está fortemente penetrada por suas características e problemas. Nas suas práticas se recriam as contradições do contexto e se confrontam distintas visões sobre a realidade (direitos, valores, cidadania). Por isso, a escola e cada um dos agentes não podem eludir seu papel de formador de princípios e valores, ligados aos direitos humanos e à democracia. Exercem de maneira positiva ou negativa, conscientemente ou não, já que em cada uma de suas ações transmitem muito mais do que os conteúdos explícitos do currículo; transmitem também valores e atitudes, *modelos* e *condutas* (IIDH, 2006, p. 180) (grifo do autor).

Interessante observar que o IIDH (2006) destaca o papel da **escola**<sup>75</sup> (educação formal) como **formadora para a cidadania e para a democracia**<sup>76</sup>, entretanto não só direciona essa formação para os(as) alunos(as), mas à toda **comunidade educativa e os seus agentes sociais**<sup>77</sup>: família, meios comunicação,

---

<sup>75</sup> Segundo Rodino (2015, p. 97, tradução nossa) a expressão escola: “[...] engloba um conjunto de componentes muito variados: a normativa e as políticas públicas educativas; vasta e intrincada estrutura de organização e administração de alcance nacional; a grande rede de infraestrutura e logística dos centros escolares; as diferentes manifestações do currículo; a formação dos educadores; a docência direta nas aulas; as ferramentas pedagógicas que utilizam os atores educativos e os espaços extracurriculares de participação de estudantes, famílias e comunidades [...]. [...] constituem-se um verdadeiro ecossistema.”

<sup>76</sup> Em um diálogo, Dimenstein e Alves observam a falta de preparação dos currículos escolares para a cidadania, a vida em sociedade, a participação social etc. Nesse sentido, avaliam que a escola deveria formar para a humanidade e não para o mercado de trabalho, vinculada, de maneira basilar, à formação profissional superior: “Gilberto – [...] Vivemos em uma eterna ditadura do currículo. E quem fixa o currículo? O currículo é arbitrário. [...] Alves – O currículo não é arbitrário, não. Ele tem muita lógica. Você tem de pensar que o currículo é feito por burocratas escolhidos. [...] Minha sugestão, há muito tempo, é acabar com o vestibular. Você conhece a minha teoria a respeito do vestibular? Gilberto – De que é melhor fazer sorteio? Alves – Sim, sorteio! Todo mundo ri quando eu falo em fazer sorteio... Mas estou falando sério. [...] O grande problema do vestibular é o impacto que ele tem sobre as escolas retroativamente: os pais já começam a procurar as escolas que preparam o aluno para o vestibular.” (DIMENSTEIN; ALVES, 2005, p. 40-43)

<sup>77</sup> Também para Rodino (2015, p. 97-98, tradução nossa) (grifo nosso) “**A extensa organização educativa engloba muitas funções e atores vinculados** de maneira direta com o processo de envio-aprendizagem (estudantes, docentes, orientadores, assistentes, diretores de escolas, pais e mães, apoios comunitários,

dirigentes e políticos, em uma perspectiva dialógica de construção social. Na verdade, o IIDH (2006) ressalta como essencial a necessidade da educação em direitos humanos na formação docente (formação e capacitação).

Nessa perspectiva, o IIDH (2006) elaborou uma matriz de conteúdos curriculares sugeridos para a educação formal em direitos humanos, de acordo com as etapas evolutivas e níveis escolares dos sujeitos de 10 a 14 anos de idade. Essa divide-se em duas grandes faixas: 1. nível de idade de 10 a 12 anos; e 2. nível de idade de 13 e 14 anos. Trabalha os maxi-conteúdos, que serão melhor descritos à frente, e informações adicionais relacionadas a “grandes objetivos formativos” e a problemas e “situações da realidade próxima”<sup>78</sup>.

Como observa o IIDH (2006, p. 190) (grifo do autor):

*Essa matriz [da Proposta Curricular e Metodológica] representa uma plataforma mínima de conteúdos relevantes em educação em direitos humanos, pertinentes aos grandes problemas e necessidades do continente na matéria e significativos para o grupo de idade escolhido. [...] [Necessita, entretanto;] ser adaptada a cada grau escolar e, mais ainda, a cada grupo cultural de destinatários; ser conciliada com os lineamentos e conteúdos do currículo oficial completo do país.*

Passaremos agora a pincelar a perspectiva do IIDH com relação aos temas, balizados pelo “óculos” da educação em direitos humanos, como a escola e o currículo, abordados na sua Proposta Curricular e Metodológica.

---

**supervisores, assessores disciplinares, especialistas em currículo, autoridades técnicas,** etc.), mas não exclusivamente. Existem outras variadas tarefas indispensáveis de outras especialidades: **legais, administrativas, comunicativas, estatísticas, financeiras, logísticas, de construção e manutenção, de supervisão técnica e organizativa, de trabalhadores de apoio como limpeza, segurança, alimentação e saúde,** entre muitas outras.”

<sup>78</sup> Dimenstein e Alves (2005, p. 9) criticam a desconexão entre a escola e as realidades local, regional e mundial: “O fato é que existe um descompasso inevitável entre os programas escolares a curiosidade. [...] Então, seria possível uma experiência de aprendizagem baseada na fome? O fracasso das instituições de ensino tem a ver com isso: elas oferecem uma comida que os alunos não querem comer...”

### 2.3.3.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA E NO CURRÍCULO PARA O INSTITUTO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Segundo o IIDH (2006) e Rodino (2015), a EDH na escola perpassa as distintas manifestações do currículo. O **currículo** pode ser, segundo Rodino (2015, p. 94, tradução nossa): 1. **explícito**: seus “[...] objetivos e conteúdos são declarados nos planos e programas de estudo” 2. **nulo ou negado**: “[r]epresentam as carências ou silêncios que devem ser desvelados e desmascarados com perspectiva de EDH. Os direitos humanos foram tradicionalmente parte do currículo nulo”; ou 3. **oculto**: “[...] não é visível em objetivos e conteúdos declarados [...], mas exerce uma potente influencia formativa”.

O IIDH (2006) define o currículo e a escola conforme segue abaixo:

O **currículo escolar** [currículo explícito] é a expressão política de um consenso em torno à legitimidade dos conhecimentos que devem ser postos ao alcance de todos. A inclusão de um tema no currículo supõe um valor outorgado dentro da aspiração formativa do conjunto dos habitantes. [...] os conteúdos [de direitos humanos] devem expressar-se em planos e programas, textos de estudo, metodologias de ensino, materiais didáticos e sistemas de avaliação. E especialmente, devem estar contemplados na formação e capacitação dos docentes, porque são eles quem, definitivamente, constroem o currículo real dentro das salas de aula (IIDH, 2006, p. 181) (grifo nosso).

A **escola** é um micromundo de convivência cotidiana onde há conflitos cuja resolução se processa mediante discursos e práticas que geralmente envolvem princípios de direitos humanos e democracia (IIDH, 2006, p. 201) (grifo nosso).

O IIDH (2006, p. 181) observa, com ênfase, que: “A meta última da educação em direitos humanos é construir sociedades onde não se atropela a dignidade humana.” Para o Instituto: “A educação em direitos humanos, é, pois, um trabalho ético<sup>79</sup>, crítico e político, situado em contextos reais e concretos, e ao mesmo tempo

---

<sup>79</sup> Acerca de uma nova experiência ética em educação, relacionada inclusive à alteridade, observam Sousa e Zardo (2015, p. 312): “Compreendemos que a educação em direitos humanos na perspectiva intercultural não consiste tão somente em considerar o outro a quem se destina a educação, com intuito de formá-lo ou humanizá-lo, mas refere-se também à competência da educação em exercitar a percepção sensível da diferença do outro no

militante em direção à construção dos contextos desejáveis” (IIDH, 2006, p. 182). Dessa maneira, molda-se como “[...] instrumento concreto de prevenção de violações aos direitos humanos [...] [e] poderoso motor de transformações individuais e sociais” (IIDH, 2006, p. 182).

Os **conteúdos da EDH** são baseados em distintos níveis: 1. **maxi-conteúdos**: dividem-se em grandes categorias, entre elas: a) informação e conhecimento; b) valores e atitudes; e c) destrezas ou capacidades; 2. **intermediários**: conteúdos particulares e específicos que possibilitam a significação do conhecimento; e 3. **mini-conteúdos**: são mais específicos e detalhados, vinculados à realidade nacional ou local (IIDH, 2006, p. 183-185).

Como princípios para a seleção de conteúdos específicos, o IIDH (2006, p. 186) utiliza os propostos por Magendzo, ressaltando o caráter integral e indivisível dos direitos humanos: 1. historicidade social, com base no histórico e no socialmente contextualizado; 2. reconstrução do conhecimento, por meio da experiência pessoal e coletiva; e 3. integração, a partir do inter-relacionamento de conceitos de distintas áreas, vinculado com as experiências dos sujeitos, alunos(as). Ainda, para o IIDH (2006, p. 186-189) as características dos conteúdos específicos em EDH devem basear-se na pluridisciplinaridade e polissemia, nas tensões e conflitos, no histórico dos conceitos, nos princípios e realidade social e nas representações sociais.

A inserção curricular dos DH pode ser tanto específica (disciplinar, com espaço curricular próprio) como transversal (temas particulares, projetos especiais ou *workshops* e situações cotidianas) (IIDH, 2006; Rodino, 2015). O desejável é que ambas sejam adotadas. (IIDH, 2006) “Os conteúdos de direitos humanos não somente introduzem novos temas no currículo; também e sobretudo, contribuem para reformular e integrar desde uma nova perspectiva os temas já existentes nos programas das matérias.” (IIDH, 2006, p. 202)

Por fim, os critérios orientadores de uma metodologia para a EDH, elaborados pelo IIDH (2006), por meio de um compêndio de experiências educativas, cujas referências baseiam-se em especialistas da EDH, tais como: Rosa María Mujíca,

---

processo pedagógico. Esse processo, a nosso ver, possibilita uma nova experiência ética em educação, imprescindível no contexto atual das escolas e dos diversos espaços de formação, constituinte, portanto, de uma cultura de direitos humanos.”

Ana María Rodino e Abraham Magdenzo, devem ser voltados à: integralidade; interdisciplinaridade; democracia; concepção holística; intencionalidade; significação; inspiração em valores, fundamentação em normas; problematização e crítica da realidade; propositividade; solidariedade; coerência; tolerância e pluralismo; responsabilidade; socialização; e adequação à realidade (IIDH, 2006, p. 206-211).

Esse conjunto de critérios orientadores da Proposta Curricular e Metodológica permite aos educadores escolherem o material didático-pedagógico mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem de cada público-alvo de educandos.

#### 2.3.4. O RELATÓRIO FINAL: “EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS AMÉRICAS (2000-2013)”

O **Relatório sobre o Direito à Educação em Direitos Humanos nas Américas**, mais conhecido como o Relatório Final (IIDH, 2013), foi elaborado a partir do processo da **Consulta Interamericana sobre Educação em Direitos Humanos**, considerado como “[...] o ponto final do processo iniciado no ano 2000 [ou seja, o período do planejamento inicial dos Relatórios Interamericanos]” (M. CUÉLLAR, 2013, p. 14, tradução nossa). Seu escopo era de “[...] ampliar, aprofundar e atualizar a informação compilada e sistematizada nos marcos dos relatórios interamericanos sobre a educação em direitos humanos.”(M. CUÉLLAR, 2013, p. 14, tradução nossa)

O IIDH (2013, p. 25, tradução nossa) analisa como o grande objetivo da Consulta Interamericana (2012-2013):

[...] propiciar debates multissetoriais, documentados e fundamentados sobre a situação do direito à educação e à EDH na região, para impulsionar seu desenvolvimento e aprofundamento como direito das pessoas e das comunidades educativas, como as correlatas obrigações dos Estados.

O processo do desenho à planificação, da execução à análise dos resultados durou cerca de dois anos (2012 e 2013). Suas fontes de informação, diferente dos relatórios anteriores, foram construídas por meio de perguntas-guia elaboradas pelo IIDH e encaminhadas para cada país estudado aos especialistas em educação em

direitos humanos, que demandavam ainda a atualização dos dados. Suas respostas e conclusões foram discutidas com autoridades ministeriais e outros especialistas no **II Encontro Ministerial Interamericano pela Educação em Direitos Humanos** (M. CUÉLLAR, 2013; IIDH, 2013).

Os objetivos e conteúdos da consulta eram:

[...] abrir um exercício analítico e reflexivo inovador, que ao examinar o conhecimento investigativo acumulado, recorre ao juízo qualitativo e crítico dos atores-chave com conhecimentos e experiências na matéria. [...] a Consulta está orientada, principalmente, por um enfoque valorativo e analítico (IIDH, 2013, p. 21, tradução nossa).

Os países consultados são os mesmo dos relatórios do primeiro e do segundo ciclo, entretanto o IIDH (2013) levantou dados de 16 países e as exceções são: Haiti, República Dominicana e Suriname – especialmente Haiti e Suriname, como veremos à frente, que padecem de falta de dados e de informações em alguns relatórios. A metodologia utilizada na Consulta dividiu os países em **sub-regiões**: 1. Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai); 2. **Andina** (Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela); 3. **Centro-Americana** (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e Panamá); e 4. **México** (IIDH, 2013).

As informações analisadas constituem, segundo M. Cuéllar (2013), uma “foto de família” com “resultados alentadores”. Todavia, o “[...] mais significativo da Consulta Interamericana é, em primeiro lugar, constatar a validade com que a educação em direitos humanos continua afirmando-se e desenvolvendo-se em praticamente todos os países da região” (M. CUÉLLAR, 2013, p. 14, tradução nossa). Salienta, de forma basilar, a importância de atentarmos para a qualidade e a profundidade do conteúdo de direitos humanos, a fim de serem versados de maneira histórica e segundo a verdade histórica, aspectos que abordaremos ao longo das análises dos relatórios.

M. Cuéllar (2013, p. 8-9, tradução nossa) trata do valor de educar em DH e adverte duramente:

Se a educação é um valor para o Estado e para as famílias, tem também custos que não é única e exclusivamente monetário, pois, ademais, traduz-se em tempo, dedicação, acompanhamento e

atenção. [...] Com demasiada frequência, constatamos que não há congruência entre o valor que os governos e as famílias dizem conceber à educação de seus filhos e filhas, e os recursos que lhe atribui. [...] De outra forma, o valor que dizemos conceder à educação, não passa de ser uma frase retórica e de conveniência política.

Segundo M. Cuéllar (2013, p. 10, tradução nossa) a educação tem um “custo adicional”, que é formar pessoas “[...] mais críticas, menos manipuláveis, mais conscientes de seus direitos. E para alguns [...], isso não é necessariamente desejável e pode ser inclusive perigoso.” Dialoga, como vimos, com a pedagogia de Freire (2014) ao destacar: “Nesse sentido, a educação consciente e transformadora previne contra qualquer manifestação de tendências autoritárias na região. [...] Por estranho que pareça, por momentos temos sentido regressões à infaustos tempos [...]” (M. CUÉLLAR, 2013, p. 10, tradução nossa) Para ele a EDH:

[...] transcende o ensino-aprendizagem dos textos e declarações sobre a matéria, e aspira que o exercício dos direitos constitua-se em uma vivência diária da comunidade educativa: *a escola deve ser o teto dos direitos humanos*, e deve ser o núcleo do desenvolvimento local para gerar democracias mais sensíveis, inclusivas e autênticas (M. CUÉLLAR, 2013, p. 8, tradução nossa) (grifo do autor).

Analisa, como já comentamos, a educação em direitos humanos como intrínseca aos direitos humanos, à democracia e à cidadania moderna (com direitos e responsabilidades). Pois, “[a] educação é a chave para assegurar a democracia e para isso deve ser mais acessível e mais direta, deve ser feita mais digerível e mais política pública.” (M. CUÉLLAR, 2013, p. 11, tradução nossa)

Em uma perspectiva geral, M. Cuéllar (2013) afirma no Relatório Final que os Relatórios Interamericanos destacam avanços regionais, especialmente nas questões do plano normativo (Relatório VI) e na incorporação de conteúdos da educação em direitos humanos (Relatórios VII, VIII e IX). Não obstante, destaca o desafio, na verdade, denomina de “atraso”, na questão “[...] da formação especializada e a capacitação do magistério e das e dos docentes para a pedagogia dos direitos humanos. [...] a preparação do magistério é irregular, muito teórica e geral. Requer-se [...] significado pedagógico, humano e emocional” (M. CUÉLLAR,

2013, p. 13, tradução nossa).

O II Encontro Ministerial Interamericano ao perceber esse vácuo alerta:

[...] a formação docente, fundamental para consolidar as práticas educativas da EDH e a qualidade da educação [...] não tem sido realizada com esforços suficientes. Fala-se de um déficit, [...] especialmente em matéria salarial; os problemas de infraestrutura educativa e recursos didáticos, e as condições socioeconômicas e culturais da população (IIDH, 2013, p. 68-69, tradução nossa).

Nas conclusões do II Encontro cabe destacar:

A curto prazo, o desafio é abordar **a EDH** estratégica e integralmente, como uma **questão de Estado** em todo o sentido de suas obrigações para garantir a realização das aspirações da população e seus direitos humanos desde a primeira idade escolar nas Américas (IIDH, 2013, p. 71, tradução nossa) (grifo nosso).

Feitas essas breves considerações sobre os objetivos, as abordagens, a metodologia e as considerações gerais do Relatório Final (2013), destacamos que as principais tendências regionais em matéria de educação em direitos humanos apontadas pelo Relatório Final serão tratadas de maneira direta nos assuntos que se aproximem dos temas discutidos em cada Relatório (VI, VII, VIII, IX e X). Dessa forma, as conclusões atualizadas do Relatório Final para o Brasil dialogarão com as análises feitas no decorrer do presente estudo. Por isso, enfatizamos que não faremos um apanhado geral, por meio de síntese do Relatório Final, nesta subseção. Nosso objetivo aqui é apenas iniciar uma primeira aproximação e descrição desse conteúdo tratado.

**CAPÍTULO III – AS TENDÊNCIAS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS DO BRASIL: o segundo ciclo de Relatórios  
Interamericanos da Educação em Direitos Humanos – Relatório VI ao X  
(2007-2011)**

*“O direito de ser um aprendiz devia estar  
incluído entre os direitos humanos básicos.  
[...] Sempre é tempo de repensar as leis que  
nos regem, para distinguir aquelas que nos  
servem daquelas a que servimos.”*

*(VEIGA, 1992, p. 117-118)*

Neste capítulo final, buscamos concluir nossos terceiro e quarto objetivos específicos: descrever os Relatórios Interamericanos do segundo ciclo e analisar as matrizes de indicadores e conhecer os resultados dos indicadores para o Brasil do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos, de modo a identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos do País.

Como observa M. CUÉLLAR (2007, p. 5, tradução nossa), desde o primeiro relatório do segundo ciclo (Relatório VI), “[o]s avanços no campo temático do direito à EDH são um aporte central do Instituto tanto no campo dos direitos econômicos, sociais e culturais (DESC) como no desenvolvimento de um sistema de monitoramento de progresso em direitos humanos.”

De acordo com o IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011) o **segundo ciclo** de relatórios incentivado pelo **Encontro Interamericano de Ministros de Educação sobre Educação em Direitos Humanos (2007)**, realizado no Panamá, retoma e aprofunda as temáticas analisadas nos primeiros ciclos. Além de trabalhar a partir de uma análise mais contemporânea sobre a realidade das Américas.

Como já destacamos, a **perspectiva de EDH para o IIDH**, utilizada na construção dos seus indicadores de progresso, é **holística, multifuncional, multicultural, intercultural e transversal**. Esse último está baseado, sobretudo, nos principais marcos dos sistemas universal e regional (DUDH e Pacto de San Salvador) e nas referências teóricas regionais, como Magendzo, Mujica e Rodino.

Finalmente, com base na visão de progressividade dos DESC, instituída pelo Sistema Interamericano, observamos que houve tendências tanto de progressos como de retrocessos – percebidos aqui como desafios – analisadas nas diversas variáveis e indicadores, dos distintos campos temáticos, apresentados para o Brasil. Nesse sentido, não há como falar de um desenvolvimento progressivo linear do País na sua incorporação da educação em direitos humanos, a partir da avaliação das políticas educativas das últimas década (1990-2013) pelo IIDH.

### **3.1. VI RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2007): DESENVOLVIMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DO GOVERNO ESTUDANTIL**

*“Quando, no início de cada ano escolar, as crianças se envolvem na eleição dos membros da mesa da Assembleia e quando, de uma forma extremamente empenhada e responsável, promovem a constituição de listas, elaboram, divulgam e discutem os respectivos programas de ação, organizam todo o processo eleitoral e participam na campanha... Quando, todas as sextas-feiras, na Assembleia, as crianças refletem sobre os projetos e os problemas da escola, e solidariamente, procuram contribuir para a sua concretização e resolução... Quando as crianças, todos os anos, contratualizam com os adultos a sua carta de direitos e deveres... Quando as crianças, todos os dias, vivem o exemplo de entreatajuda e de estreita e fraternal colaboração dos seus professores... [...] – a educação na cidadania*

*é o próprio respirar e sentir da comunidade, não é uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores numa cabeça cujo corpo está em permanente e agressiva disputa e concorrência com os outros [...] educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania.”*

*(SANTOS, A. F. dos, 2012, p. 16-17)*

Primeiro do segundo ciclo de relatórios, o **VI Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos analisa o desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e do governo estudantil**, isto é, procura, principalmente neste último, apreender as normativas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, em especial, o direito à participação.

Como observamos em nossa metodologia, o objeto da análise do Relatório VI será balizado pela temática do governo estudantil. Pois, a incorporação da EDH será discutida, de maneira pormenorizada, nos próximos relatórios, cujas abordagens relacionam-se com a questão do currículo e discorrem de uma maneira bem abrangente sobre a incorporação da EDH na realidade escolar do Brasil. Essa vai além da visão normativa, sem renegá-la, mas encontra-se permeada por diversos aspectos, entre eles: programas de estudo, livros de texto e atividades pedagógicas presentes nos livros de texto, em especial ao tratar da metodologia da EDH.

Nesse sentido, o **conceito de governo estudantil** é apresentado como:

[...] organização formada por representantes da comunidade estudantil de cada centro educativo, democraticamente eleita, que tem entre seus fins reconhecer, debater e expressar opiniões e propostas dos assuntos que os afetam da vida escolar. Mais à frente de qualquer possível variante organizativa, caracteriza-se por oferecer ao conjunto de alunos e alunas um espaço de participação, representação, deliberação e decisão dentro da instituição escolar (IIDH, 2007, p. 35, tradução nossa).

M. Cuéllar (2007, p. 7, tradução nossa) destaca:

a realização dos governos estudantis, não se trata de rebaixar níveis de aprendizagem nem de reduzir práticas pedagógicas em troca de ter mais direitos dentro do ambiente escolar. [...] meninos e meninas tem que serem deixados a praticar e a disfrutar a vida em democracia dentro da escola [...]. [...] Tem que evitar que continue o desinteresse e o descrédito da juventude na política, que tende a empoderar o direito à democracia nas Américas. A EDH deve contribuir para reverter esse sentimento juvenil.

O IIDH (2007, p. 28, tradução nossa) também ressalta a incorporação da temática do governo estudantil como uma inovação do presente relatório:

Esta prática relativamente nova nos países da região tem sido objeto de normas, disposições administrativas e execução de programas cujo exame pode aportar indícios importantes acerca da vontade e dos modos de incorporar os direitos humanos na educação e forma, particularmente os direitos políticos e a educação para a democracia, de um modo prático, distinto da forma tradicional de transmissão pedagógica.

Ainda, o Instituto (2007) reflete, de maneira crítica, sobre a caracterização do governo estudantil e sua verdadeira *práxis*, alertando, como observaremos em praticamente todos os relatórios – de modo especial nos de currículo, que abordam conteúdos da educação em direitos humanos –, a necessidade de um cuidado para a incorporação não ser implícita, universal e/ou, como pontua, “apenas nominal”:

Nem toda experiência escolar nomeada de “governo estudantil”, tem, pelo efeito do nome, as virtudes de promover a participação real dos alunos ou de gerar aprendizagens [...]. As escolas podem consagrar práticas de participação meramente decorativas e nominais [...]. O governo estudantil tem um potencial democrático e educativo; mas ativá-lo depende de como se constitui [...] e de suas atribuições [...]. Do contrário, o risco é de oferecer às crianças uma ficção de participação. (IIDH, 2007, p. 38, tradução nossa)

Sobre a **metodologia** do Relatório VI, o IIDH (2007) elaborou um estudo comparado entre todos os **19 países**<sup>80</sup> signatários do Protocolo de San Salvador, por meio da comparação de três períodos (marcos temporais): 1990, 2000 e 2007. Sua matriz possui, como pode ser observado na próxima página, no **Quadro 12**,

---

<sup>80</sup> O número total desses países variam em cada tabela do Relatório VI, de acordo com a informação disponível, fundamentada a partir da coleta de dados, concernente ao assunto explicitado.

**três domínios** (1. Direito à educação – como contexto; 2. Direito à educação em direitos humanos; e 3. Programas de governo estudantil), **sete variáveis e 18 indicadores**. Especificamente, observaremos nesta análise os resultados para o Brasil do domínio 3, relacionado ao governo estudantil, e, assim, suas variáveis: 3.1. adoção de normas sobre governo estudantil; e 3.2. desenvolvimento institucional.

Quadro 12 – Relatório VI: variáveis, indicadores e fontes de informação

Variáveis	Indicadores	Fontes de informação
<b>Domínio 1: Direito à educação – como contexto</b>		
1.1. Adoção de normas sobre direito à educação	1.1.1. Normas constitucionais	Constituição
	1.1.2. Porcentagem constitucional do orçamento nacional para a educação	Constituição
	1.1.3. Obrigatoriedade da educação	Constituição; Lei geral <sup>81</sup> de educação e Código da infância
1.2. Adoção de políticas públicas	1.2.1. Existência de normas para favorecer o acesso à educação obrigatória a todos os meninos e as meninas no âmbito do Estado, sem discriminações	Lei geral de educação
	1.2.2. Existência de normas para favorecer adaptações da educação obrigatória a todos os meninos e meninas que não podem ir à escola	Lei geral de educação
<b>Domínio 2: Direito à educação em direitos humanos (2000-2007)</b>		
2.1. Adoção de normas sobre educação em direitos humanos	2.1.1. Ratificação de instrumentos internacionais	Listas de instrumentos (internacionais)
	2.1.2. Incorporação da EDH na Constituição Nacional	Constituição
	2.1.3. Incorporação da EDH na Lei Geral de Educação	Lei geral de educação
	2.1.4. Incorporação da EDH em outras leis do ordenamento jurídico nacional	Listas de leis

<sup>81</sup> Lei geral é sinônimo de Lei Nacional para o IIDH (2007).

2.2. Adoção de políticas públicas	2.2.1. Incorporação da EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública	Decretos executivos e resoluções (normas) de distintos Ministérios
	2.2.2. Incorporação da EDH em planos e documentos de educação	Planos e documentos do Ministério de Educação
2.3. Desenvolvimento institucional	2.3.1. Existência de dependências governamentais especializadas em EDH ou que incluam a EDH	Organograma e documentos dos Ministérios (Educação, Justiça, Relações Internacionais, Interior, Defesa, Mulher, etc.)
	2.3.2. Programas governamentais especializados em EDH	Documentos dos Ministérios
<b>Domínio 3: Programas de governo estudantil (1990-2000-2007)</b>		
3.1. Adoção de normas sobre governo estudantil	3.1.1. Existência de programa de governo estudantil, regular ou experimental, nas normas educativas	Lei geral de educação ou leis especiais; Decreto executivo ou disposição ministerial
	3.1.2. Presença de princípios e conteúdos de EDH na fundamentação do programa de governo estudantil	Lei geral de educação ou leis especiais; Decreto executivo ou disposição ministerial; <i>checklist</i> de princípios e conteúdos de EDH presentes na Proposta Curricular do IIDH
3.2. Desenvolvimento institucional	3.2.1. Existência de dependência do Ministério da Educação para implementação do governo estudantil a nível macro (nacional ou estadual)	Lei geral de educação ou leis especiais; Decreto executivo ou disposição ministerial; documentos do ministério
	3.2.2. Definição de responsáveis para pôr em prática a eleição do governo estudantil nas escolas (nível micro)	Lei geral de educação ou leis especiais; Decreto executivo ou disposição ministerial; documentos do Ministério; entrevistas com funcionários do Ministério
	3.2.3. Existência de orçamento para a implementação do governo estudantil nas escolas	Lei geral de educação ou leis especiais; Decreto executivo ou disposição ministerial; documentos do Ministério; entrevistas com funcionários do Ministério

Fonte: IIDH, 2007, p. 29-31, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

### 3.1.1. VARIÁVEIS 3.1 E 3.2: GOVERNO ESTUDANTIL

Para o **indicador 3.1.1**, da **variável 3.1 (Adoção de normas sobre governo estudantil)**, o IIDH (2007, p. 69-70, tradução nossa) procurou “[...] estabelecer a existência de algum programa de governo estudantil nas normas educativas, tanto de caráter regular ou experimental. [...] Posteriormente analisou-se cada forma de organização e se compararam seus atributos definidores. ”

Nesse panorama, o IIDH (2007) elaborou um quadro comparativo entre os países estudados. Recortamos os resultados para o Brasil, no **Quadro 13**, abaixo.

Quadro 13 – Relatório VI: denominação e fontes normativas das formas de organização estudantil reconhecidas nos sistemas educativos nacionais

País	1990	2000	2007
Brasil	Organizações de estudantes: Grêmios estudantis (no nível secundário) - Lei 7.398, novembro 1985 e Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente Artigo 53, Inc. IV, Julho, 1990; Conselho da Escola (docentes, funcionários, pais e alunos) - Lei Complementar 444, dezembro, 1985.	Grêmios estudantis: Conselho de Classe e Série - Lei 7.398, novembro, 1985; Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 53, Inc. IV, julho, 1990; e Lei 9.394, dezembro, 1996.	

Fonte: IIDH, 2007, p. 72, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

As principais normas sobre o governo estudantil, no Brasil, recortadas a partir dos marcos temporais estabelecidos pelo Instituto, mostram algumas leis defasadas no tempo – elaboradas, especialmente, no período da redemocratização brasileira. Em 1990, as leis levantadas eram recentes: novembro 1985 (Lei 7.398)<sup>82</sup>; dezembro de 1985 (Lei Complementar 444)<sup>83</sup>; e julho de 1990 (Lei 8.069) – ECA. Entretanto,

<sup>82</sup> A **Lei 7.398, de 1985**, segundo Brasil (1985, s.p.), “[...] dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Possui apenas três artigos: Artigo 1º – assegura a existência e a autonomia das organizações estudantis como organizações representativas “[...] dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”; Artigo 2º – observa que seus estatutos devem ser aprovados por Assembleia Geral dos discentes; e que o estatuto e a escolha dos representantes são aprovados por voto direto e secreto – Artigo 3º. (BRASIL, 1985, s.p.) Atualmente, a presente lei encontra-se em vigor.

<sup>83</sup> Essa **Lei (LC 444/45)** não foi encontrada, inclusive no *site* do Palácio do Planalto – Portal da legislação do Governo Federal – (disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-complementares->

nos anos de 2000 e 2007, a Lei 7.398 (1985) continuou vigente, não sendo reformada ou atualizada – possuindo, portanto, uma defasagem de 15 e 22 anos respectivamente. Ademais, o ECA e a Lei 9.394, de dezembro de 1996, ainda vigentes, também foram mapeados como leis relacionadas à essa temática.

Para o IIDH (2007), sob uma perspectiva regional, houve um “dinamismo” do tema durante as últimas duas décadas. Observa, ainda:

Desde 1990 até a data [2007] foram registradas uma grande quantidade e variedade de mudanças sobre a matéria em leis, regulamentos, decretos ou diretrizes ministeriais nos 17 países dos quais se obtiveram dados [exceção Haiti e Suriname]. [...] estamos na presença de uma transformação profunda nas concepções sociais sobre o tema [...] [no sentido de] um reconhecimento um pouco maior da participação dos meninos e das meninas na vida escolar (IIDH, 2007, p. 72, tradução nossa).

Todavia, o IIDH (2007, p. 73, tradução nossa) acrescenta:

[Na maioria dos países estudados] [a]s disposições oficiais se limitam a mencioná-las [as organizações estudantis], sem entrar em maiores considerações sobre seus sentido, funções ou espaços de participação. [...] Exceções neste sentido são as organizações reconhecidas pelos sistemas educativos do Brasil e da Costa Rica, que contam com possibilidades explícitas de participar em órgãos de decisão da escola.

Ademais, o IIDH (2007) sistematizou informações sobre o reconhecimento do governo estudantil nas normas educativas nacionais – continuação do indicador 3.1.1. No **Quadro 14**, podemos visualizar as normas educativas de todos os países estudados, suas ratificações da CDC e de outras leis concernentes à organização estudantil (OE), nos anos de 1990, 2000 e 2007, além do mês e do ano de suas assinaturas e das datas das suas respectivas normas, com o fito de elaborarmos uma comparação a seguir.

---

1>. Acesso em: julho de 2016). Apenas achamos uma **referência estadual relacionada** ao **Estatuto do Magistério Paulista**, que dispõem sobre Conselho Escolar em sua Lei Complementar N° 444, de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1985). Atualmente, parece não estar em vigor.

Quadro 14 – Relatório VI: reconhecimento de formas de organização estudantil nas normas educativas nacionais

País	Ratificação CDC/ONU (1989)	1990		2000		2007	
	Mês/Ano	OE*	Datas normas	OE	Datas normas	OE	Datas normas
Argentina	12/90	√	1984	√	1993-97	√√	2006
Bolívia	6/90	√	1955	√	1995	√√	1994-95-03-04
Brasil	10/90	√√	1985-90	√√	1996	√√	1996
Colômbia	1/91	sd	sd	√√	1991-94	√√	1991-94-01
Costa Rica	8/90	√√	1975-85	√√	1993	√√	2002
Chile	8/90	√	1990	√	1990	√√	1990-06
Equador	3/90	sd	sd	√	1998	√	2002-03
El Salvador	7/90	√	sd	√√	1996	√	2005-2007
Guatemala	6/90	--	--	√	1994	√√	2000
Haiti	6/95	sd	sd	sd	sd	sd	sd
México	9/90	--	--	√	2000	√	2000
Nicarágua	10/90	sd	sd	√√	1992-93	√√	2002
Panamá	12/90	sd	sd	√	1997	√	2001
Paraguai	9/90	--	--	√	1998	√√	1998-01
Peru	9/90	√	1987	√	1999	√√	2003-06-07
República Dominicana	6/91	--	--	√√	1991-99	√√	1999
Suriname	3/93	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Uruguai	11/90	--	--	--	--	--	--
Venezuela	9/90	√	1980-86	√	1980-86	√√	2005

Fonte: IIDH, 2007, p. 74, tradução nossa.

Notas: (\*): organização estudantil; --: não se identificou forma de organização estudantil explícita; √: a normativa reconhece uma forma de organização estudantil genérica ou incipiente; √√: a normativa reconhece uma (ou mais de uma) forma de organização estudantil específica ou mais desenvolvida; sd: sem dados disponíveis.

Baseados no **Quadro 14**, elaboramos o **Quadro 15**, abaixo, contendo as formas de organização estudantil nas normas educativas nacionais, a partir dos dados disponíveis mais atuais (2007).

Quadro 15 – Relatório VI: formas de organização estudantil nas normas educativas nacionais em 2007

País	Organização estudantil	Data norma(s)
Argentina	√√	2006
Bolívia	√√	1994-95-03-04
Brasil	√√	1996
Colômbia	√√	1991-94-01
Costa Rica	√√	2002
Chile	√√	1990-06
Equador	√	2002-03
El Salvador	√	2005-2007
Guatemala	√√	2000
Haiti	sd	sd
México	√	2000
Nicarágua	√√	2002
Panamá	√	2001
Paraguai	√√	1998-01
Peru	√√	2003-06-07
República Dominicana	√√	1999
Suriname	sd	sd
Uruguai	--	--
Venezuela	√√	2005

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Quadro 14.

Nesse sentido, e segundo a **Tabela 3**, abaixo, foram observados 12 países (63,2%), que correspondem a maioria dos países da região estudados, destacados por conter normas educativas nacionais explícitas sobre formas de organização estudantil em 2007. São eles, também registrados no **Quadro 15**: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

Tabela 3 – Relatório VI: indicador 3.1.1: existência de programa de governo estudantil – regular ou experimental – nas normas educativas

Resultados do indicador 3.1.1	Número de países	f.
Explícito	12	63,2
Implícito	4	21
Nulo	1	5,3
Sem dados	2	10,5
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Quadro 14.

Dos 12 países que possuem explicitamente normas educativas nacionais sobre organizações estudantis, as datas da elaboração de suas normas são as mais diversas, conforme pode ser percebido no **Quadro 16**, que apresenta de forma destacada a data mais atual das normas vigentes em cada país apreendidas em 2007. Como pode ser observado, em termos de atualização da norma, o Brasil apresenta-se como o último país da lista (1996). Enquanto o Peru (2007), a Argentina (2006) e o Chile (2006) possuem bases normativas mais atuais à época.

Nessa apresentação contextual do resultado para o Brasil, do **indicador 3.1.1**, observamos uma **tendência de progresso/desafio** para o País. O Brasil é destacado no Relatório VI (2007) como um dos países que possuem o indicador explícito incorporado em normativas mais atualizadas. Entretanto, como veremos, o País encontra-se como o último dos países, em contraste com outros que possuem legislações mais recentes acerca do tema. Corre o risco de ser avaliado, conforme alerta feito pelo IIDH, com uma correspondência de apreensão nominal da norma.

Quadro 16 – Relatório VI: normas educativas nacionais explícitas mais atuais sobre organizações estudantis (ano pesquisa 2007)

Países	Datas normas
Peru	2007
Argentina	2006
Chile	2006
Venezuela	2005
Bolívia	2004
Costa Rica	2002
Nicarágua	2002
Colômbia	2001
Paraguai	2001
Guatemala	2000
República Dominicana	1999
Brasil	1996

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Quadro 14.

Em relação ao **indicador 3.1.2 (presença de princípios e conteúdos de EDH na fundamentação do programa de governo estudantil)**, da **variável 3.1**, sobre o IIDH (2007, p. 75, tradução nossa) analisa:

A informação recolhida é abundante embora variada, porque a normativa tem suas particularidades em cada país: às vezes é detalhada; em outros casos, é muito concisa. Em alguns casos, não há todos fundamentos na norma nacional, pois se limita a dispor e a deixar as especificações a níveis inferiores em virtude do princípio da autonomia dos estabelecimentos escolares (por exemplo, o Brasil).

Nesse sentido, na falta de informação específica (qualitativa e/ou quantitativa) para a análise, não podemos aqui traçar uma tendência para o Brasil. Portanto, o **indicador 3.1.2** é considerado como **sem resultado**. Corroborando com uma análise final de **tendência de progresso/desafio** para a **variável 3.1**.

Sobre os próximos indicadores, da **variável 3.2 (desenvolvimento institucional)**, **3.2.1 (existência de dependência do Ministério da Educação para implementação do governo estudantil – nível macro nacional ou estadual)**; **3.2.2 (definição de responsáveis para pôr em prática a eleição do governo estudantil nas escolas – nível micro)**; e **3.2.3 (existência de orçamento para a implementação do governo estudantil nas escolas)**, os resultados desses para o Brasil são também incipientes, sem informações muito específicas, tais como foram apresentados nas tabelas ou nos quadros. Esses são mais declaratórios e enunciativos, sem dados efetivos para uma análise relacionada ao Brasil.

Portanto, pincelamos algumas considerações sobre os resultados dos **indicadores 3.2.1 e 3.2.2** nos quais o IIDH (2007) menciona o Brasil:

[**Indicador 3.2.1**] [...] ao analisar o primeiro indicador, pelo menos 12 deles atribuíram a função de organizá-lo, promovê-lo ou apoiá-lo de alguma maneira a uma instância particular do sistema educativo. Essa instância pode estar localizada em distintos níveis administrativos dentro do sistema ou, em outras palavras, ter distintas jurisdições territoriais segundo os casos. [...] em 3 países [Brasil, Colômbia e Guatemala], trata-se de uma instância local, ou seja, de cada centro escolar (IIDH, 2007, p. 77-78, tradução nossa).

[**Indicador 3.2.2**] Observando à nível local, foi perguntado se os ministérios de educação, por meio de alguma norma ou de pautas ou de diretrizes gerais, haviam estabelecido os responsáveis para por em prática as estratégias e atividades concretas do governo estudantil dentro de cada escola. Os resultados indicam que, no presente, 11 [Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana e Venezuela] dos 16 países reconhecem formas de governo estudantil, têm definido com bastante exatidão esse ponto, geralmente dentro das mesmas leis, regulamentos ou disposições ministeriais que consagram esse reconhecimento. [...] Embora alguns sistemas têm adotado ditar normas nacionais muito detalhadas na matéria, [...] outros sistemas optam por deixar nas mãos de cada centro educativo a elaboração do respectivo regulamento ou manual de procedimentos (por exemplo, Brasil e Colômbia). (IIDH, 2007, p. 78, tradução nossa).

Sobre o **indicador 3.2.3**, extremamente importante por se tratar da dotação de recursos econômicos para a implementação dos governos estudantis na região, o IIDH (2007, p. 79, tradução nossa) avalia:

[...] perguntar se os sistemas educativos da região haviam assinado meios econômicos para sustentar as experiências de governo estudantil, ou pelo menos tinham observado como gestá-los, porque os compromissos financeiros são prova de vontade política muito mais contundentes do que declarações. [...] Para nossa tristeza, a informação obtida foi a mais escassa da matriz de indicadores, e não está claro se a falta de dados significa que eles não existem ou eles são difíceis de se localizar. Em consequência, pouco ou nada se pode inferir nesse sentido.

Os países identificados como viabilizadores de recursos orçamentários para apoiar os governos estudantis são: 1. Chile; 2. Colômbia; 3. Costa Rica; 4. Nicarágua; 5. Panamá; e 6. República Dominicana. Dessa forma, o Brasil não está identificado nesse resultado de progresso, o que nos leva a considerar o **indicador 3.2.3** como uma limitação, ou seja, uma **tendência de desafio** para o Brasil.

O IIDH (2007, p. 79, tradução nossa) critica:

É possível que as máximas autoridades educativas assumam que organizar os governos estudantis é parte da tarefa de uma organização permanente, como é a escola, e que portanto, não se requerem recursos econômicos especiais para seu funcionamento (embora, curiosamente, não aconteça o mesmo com os recursos humanos). Porém, as mesmas orientações que aparecem na normativa existente definem uma quantidade de ações cujas execuções têm custos óbvios: viagens e/ou reuniões de promoção do governo estudantil; organização e assessoria para sua execução; eventos e materiais de capacitação; campanha publicitária e processos eleitorais, apenas para citar algumas.

Com as exposições dos resultados declaratórios para o Brasil, feitos pelo IIDH (2007), especialmente para os **indicadores 3.2.1 e 3.2.2**, da **variável 3.2**, e balizados pela tendência de desafio do País apreendida da análise do **indicador 3.2.3**, observamos uma grande **tendência de desafio para variável 3.2**.

### 3.1.2. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO VI RELATÓRIO

Pontuamos, a seguir, de maneira sintética, as principais considerações do Relatório VI fundamentadas nas conclusões e nas recomendações do IIDH (2007) e pelas tendências gerais analisadas para o Brasil, elaboradas no presente trabalho.

Importante destacar que articulamos as conclusões do IIDH, para cada relatório, com os pontos essenciais observados durante a análise da dissertação. Portanto, as conclusões e as recomendações não abarcam todos os conteúdos vislumbrados e discutidos pelos relatórios. Seleccionamos apenas os pontos relacionados ao que foi pesquisado e apresentado. Ainda, as conclusões não são trabalhadas como considerações gerais de cada Relatório, como acontece nos próprios relatórios, mas sim aparecem com o fito de apresentarmos os pontos mais sensíveis observados em um diálogo direto com as recomendações. Nesse sentido, buscamos apresentá-las até como uma forma de anúncio preliminar das próprias recomendações, para uma reafirmação dessas. Discutiremos nas considerações finais essas informações a partir de uma visão panorâmica.

Destacamos, ainda, uma atualização do tema (governo estudantil) elaborada pelo Relatório Final. Esse analisa “[...] outras formas variadas de participação estudantil nos centros educativos [...] [como o] *Orçamento Participativo Criança*, experiência em que elas participam na definição de prioridades para o orçamento municipal (Brasil)”. (IIDH, 2013, p 32, tradução nossa) (grifo do autor)

A principal debilidade que o Estado deve atender, apontada no Relatório Final (FACCI *apud*<sup>84</sup> IIDH, 2013, p. 45, tradução nossa), é: “Consolidar as organizações estudantis (no Brasil, “grêmios”), dando-lhes os insumos e o respaldo oficial para a prática do governo estudantil.”

#### ➤ **Análise das conclusões e das recomendações do IIDH:**

##### ○ **Variável 3.1: adoção de normas sobre governo estudantil**

---

<sup>84</sup> Salientamos que o Relatório “*Consulta Interamericana sobre el estado de la Educación en Derechos Humanos. Consulta Brasil. Documento de trabajo, IIDH*”, elaborado pela consultora do IIDH para o Brasil, Paula Facci, é um documento interno de trabalho do Instituto e suas considerações são apenas destacadas no Relatório Final (2013). Portanto, pela inacessibilidade desse documento, utilizamos o *apud*.

- Necessidade de atualização das normas nacionais vigentes sobre o governo estudantil no Brasil, a fim de:

[...] (i) reconhecer como um direito a participação de alunos e alunas na vida da escola; (ii) constituir corpos colegiados de representantes estudantis em distintos níveis dentro da escola (de aula, de série de instituição); (iii) incrementar espaços para a deliberação e decisão dos estudantes na escola; e (iv) articular a interação dos representantes estudantis com os representantes de outros setores da comunidade educativa. (IIDH, 2007, p. 85, tradução nossa)

- **Recomendações:**

Respeitar aos programas de governo estudantil, estabelecer pautas e disposições gerais aplicáveis à nível nacional (mesmo em casos de sistemas educativos descentralizados [...]; [...] Desenhar e implementar atividades de diagnóstico e avaliação dos programas existentes de governo estudantil [...]; Desenhar e implementar nos estabelecimentos educativos atividades de capacitação de todos os seus atores [...]. (IIDH, 2007, p. 88, tradução nossa)

- o **Variável 3.2: desenvolvimento institucional**

- Necessidade de assumir compromissos financeiros para a efetivação da prática do governo estudantil (IIDH, 2007); **Recomendação:** “Garantir a dotação de recursos humanos e econômicos, em casos que não estão previstos [...]”. (IIDH, 2007, p. 88, tradução nossa)

- **Análise das tendências do Brasil:**

Quadro 17 – Relatório VI: resultados das variáveis 3.1 e 3.2 para o Brasil

Variável 3.1 – Adoção de normas sobre governo estudantil
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>
Variável 3.2 – Desenvolvimento institucional
<b>Tendência final: Desafio</b>

**3.2. VII RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2008): DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE ESTUDOS DE 10 A 14 ANOS E VIII RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2009): DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DE TEXTO DE 10 A 14 ANOS**

*“Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. [...] Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas e pela comunicação, em torno, repetimos, de uma realidade.”*

*(FREIRE, 2014, p. 89)*

Desenvolveremos, nesta subseção, a análise de dois relatórios relacionados à temática curricular – Relatório VII (2008), sobre programas de estudo, e Relatório VIII (2009) sobre livros de texto. Baseados no tema do Relatório II (2003), do primeiro ciclo, e a fim de avaliar a incorporação da educação em direitos humanos na região das Américas, o **Relatório VII objetiva estimar o desenvolvimento progressivo dos currículos escolares** (IIDH, 2008), enquanto o **Relatório VIII, objetiva avaliar o desenvolvimento progressivo dos livros de texto** (IIDH, 2009).

Nessa perspectiva, as **hipóteses dos relatórios VII e VIII** são, respectivamente: a) “[...] o progresso da EDH é dependente de que os conhecimentos de direitos humanos se encontrem efetivamente incorporados no currículo do sistema educativo formal” (IIDH, 2008, p. 31, tradução nossa); e b)

[...] o progresso da EDH depende que os conteúdos de DH, além de constar num currículo explícito, esteja efetiva e adequadamente desenvolvido nos textos escolares de uso diário e, logicamente, que não contenham referências contrárias aos valores e princípios de DH. A hipótese deste segundo estudo se aprofunda enquanto afirma que o progresso da EDH não será unicamente da presença de conteúdos nos textos, mas também que eles recebam um tratamento conceitual adequado (IIDH, 2009, p. 32).

O IIDH (2008, p. 36, tradução nossa) pontua: “Cremos, como Paulo Freire, que a informação é um momento necessário no processo de conhecimento, porque conhecer não é inventar. E o conhecimento é uma ferramenta para a ação.” Destacamos, ainda, que na construção de sua concepção de uma educação libertadora, Freire (2014) aponta que o conteúdo programático deve buscar não ser “imposto” ou “dado”, mas dialogar com a realidade concreta, especialmente local, e respeitar a “[...] particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo” (FREIRE, 2014, p. 119). Nesse sentido, observa o uso de “temas geradores”.

Entretanto, em nossa visão, reconhecemos que os conteúdos de DH abordados pelos relatórios dialogam diretamente com os processos de **lutas históricas dos povos pelo acesso aos seus direitos** – perspectiva de Herrera Flores (2008). Dessa forma, os programas não estão distanciados da educação para a libertação, defendida por Freire, ou seja, fundamentada em um enfoque crítico.

Com relação à metodologia, ambos relatórios utilizaram **dois campos de domínio** (meninos(as) de 10 a 14 anos e meninos(as) de 13 e 14 anos), as mesmas **três variáveis** (1. conceitos e desenvolvimentos conceituais; 2. história; e 3. normas e instituições) e **43 indicadores de progresso** – que guardam correspondências e foram apoiados na Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006). Encontradas a seguir, nos **Quadro 18 e 19**, as matrizes do Relatório VII (2008) e do Relatório VIII (2009) foram aplicadas, de forma conjunta, a uma faixa etária de alunos(as) de cinco séries consecutivas. Ambos estudos compreendem 18 países signatários do Protocolo de San Salvador, com exceção do Haiti.

Quadro 18 – Relatório VII: variáveis, indicadores, fontes de informação e observações

Variáveis	Indicadores	Fontes de informação	Obs.
<b>Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário</b>			
1.1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	1.1.1. Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	# *
	1.1.2. Definição dos direitos humanos (seu fundamento na dignidade da pessoa	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#

	humana e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)		
	1.1.3. Características dos direitos humanos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.4. Direitos humanos acordados na Declaração Universal	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.5. Conceitos de direitos da infância	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.6. Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.7. Igualdade e não discriminação	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.8. Igualdade (ou equidade) de gênero	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.9. Preconceitos, estereótipos e discriminação	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.10. Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.1.11. Pobreza, fome, inequidade, exclusão (no mundo, no continente, no país)	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
1.2. Incorporação da história dos direitos humanos	1.2.1. Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.2.2. A construção moderna dos direitos	Programas oficiais vigentes em 2000 e	#

	humanos: Revolução Americana e Francesa	2008	
	1.2.3. As Nações Unidas	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.2.4. A Declaração Universal dos Direitos Humanos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.2.5. A Convenção sobre os Direitos das Crianças	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.2.6. Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.2.7. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
1.3. Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos	1.3.1. Democracia	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.2. Estado ou Estado de Direito	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.3. Lei e igualdade perante a lei	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.4. Devido processo legal	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.5. Os direitos humanos na Constituição do País	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.6. Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#
	1.3.7. Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008	#

	humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)				
	1.3.8. Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		#	
<b>Domínio 2: Programas de estudo para meninos/meninas de 13 a 14 anos. Nível secundário</b>					
	2.1.1. Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.2. Definição dos direitos humanos (seu fundamento na dignidade da pessoa humana e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.3. Características dos direitos humanos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador também presente domínio 1	no
2.1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	2.1.4.1. Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos**	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.4.2. Direitos civis e políticos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.4.3. Direitos econômicos, sociais e culturais	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.4.4. Direitos coletivos	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.5. Conceitos de direitos da infância	Programas oficiais vigentes em 2000 e 2008		Indicador também presente	no

				domínio 1	
	2.1.6. Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.7. Igualdade e não discriminação	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.8. Igualdade (ou equidade) de gênero	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.9. Preconceitos, estereótipos e discriminação	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.10. Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.11. Pobreza, fome, inequidade, exclusão (no mundo, no continente, no país)	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.1.12. Cidadania	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.13. Cidadania global	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
	2.1.14. Desenvolvimento econômico e social; Desenvolvimento sustentável	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.2. Incorporação da história dos direitos humanos	2.2.1. Antecedentes históricos dos direitos humanos na	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente	no

Antiguidade e na Idade Média			domínio 1	
2.2.2. A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
2.2.2.1. Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.2.3. As Nações Unidas	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
2.2.4. A Declaração Universal dos Direitos Humanos	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
2.2.4.1. Os dois pactos internacionais: de Direitos Cívicos e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.2.5. A Convenção sobre os Direitos das Crianças	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
2.2.5.1 Convenção CEDAW	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.2.5.2 Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.2.6. Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no

	2.2.7. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.2.8. Casos de violação em massa de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do país	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
2.3. Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos	2.3.1. Democracia	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.3.1.1. Evolução histórica do conceitos de democracia	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
	2.3.2. Estado ou Estado de Direito	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.3.2.1. Eleições e sufrágio	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
	2.3.3. Lei e igualdade perante a lei	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.3.4. Devido processo legal	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no
	2.3.4.1. Transparência e prestação de contas (ou, em termos negativos, luta conta a corrupção e a impunidade)	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador presente somente domínio 2	no
	2.3.5. Os direitos humanos na Constituição do País	Programas vigentes em 2008	oficiais 2000 e	Indicador também presente domínio 1	no

2.3.6. Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional	Programas vigentes em 2000 e 2008	oficiais	Indicador também presente domínio 1	no
2.3.7. Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)	Programas vigentes em 2000 e 2008	oficiais	Indicador também presente domínio 1	no
2.3.7.1. Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos)	Programas vigentes em 2000 e 2008	oficiais	Indicador presente somente domínio 2	no
2.3.7.2. Sistema internacional de proteção dos direitos humanos	Programas vigentes em 2000 e 2008	oficiais	Indicador presente somente domínio 2	no
2.3.8. Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)	Programas vigentes em 2000 e 2008	oficiais	Indicador também presente domínio 1	no

Fonte: IIDH, 2008, p. 36-38, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

Nota: \*Ressaltamos que quando não há observações optamos por preencher essa lacuna com o jogo da velha (#); \*\*O sombreado assinala os indicadores que se aplicaram exclusivamente para a faixa etária de 13-14 anos, isto é, o indicador está presente somente no domínio 2.

Quadro 19 – Relatório VIII: variáveis, indicadores e fontes de informação

Variáveis	Indicadores	Fontes de informação
<b>Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário</b>		
1.1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	1.1.1. Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.2. Definição dos direitos humanos (seu fundamento na dignidade da pessoa humana e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.3. Características dos direitos humanos	Livros vigentes em 2000 e 2008

	1.1.4. Direitos humanos acordados na Declaração Universal	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.5. Conceitos de direitos da infância	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.6. Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.7. Igualdade e não discriminação	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.8. Igualdade (ou equidade) de gênero	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.9. Preconceitos, estereótipos e discriminação	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.10. Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.1.11. Pobreza, fome, inequidade, exclusão (no mundo, no continente, no país)	Livros vigentes em 2000 e 2008
1.2. Incorporação da história dos direitos humanos	1.2.1. Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.2.2. A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.2.3. As Nações Unidas	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.2.4. A Declaração Universal dos Direitos Humanos	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.2.5. A Convenção sobre os Direitos das Crianças	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.2.6. Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no	Livros vigentes em 2000 e 2008

	<p>mundo, no continente e no país</p> <p>1.2.7. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional</p>	<p>Livros vigentes em 2000 e 2008</p>
1.3. Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos	1.3.1. Democracia	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.2. Estado ou Estado de Direito	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.3. Lei e igualdade perante a lei	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.4. Devido processo legal	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.5. Os direitos humanos na Constituição do País	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.6. Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.7. OIs de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)*	Livros vigentes em 2000 e 2008
	1.3.8. Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)	Livros vigentes em 2000 e 2008
<b>Domínio 2: Livros de texto para meninos/meninas de 13 a 14 anos. Nível secundário**</b>		
2.1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	2.1.1. Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.1.2. Direitos civis e políticos	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.1.3. Direitos econômicos, sociais e culturais	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.1.4. Direitos coletivos	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.1.5. Cidadania	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.1.6. Cidadania global	Livros vigentes em 2000 e 2008

	2.1.7. Desenvolvimento econômico e social; Desenvolvimento sustentável	Livros vigentes em 2000 e 2008
2.2. Incorporação da história dos direitos humanos	2.2.1. Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.2.2. Os dois pactos internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.2.3. Convenção CEDAW	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.2.4. Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.2.5. Casos de violação em massa de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do país	Livros vigentes em 2000 e 2008
2.3. Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos	2.3.1. Evolução histórica do conceito de democracia	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.3.2. Eleições e sufrágio	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.3.3. Transparência e prestação de contas (ou, em termos negativos, luta conta a corrupção e a impunidade)	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.3.4. Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos)	Livros vigentes em 2000 e 2008
	2.3.5. Sistema internacional de proteção dos direitos humanos	Livros vigentes em 2000 e 2008

Fonte: IIDH, 2009, p. 37-38. (Adaptado pela autora)

Nota: \*Não existe tabela que corresponda a esse indicador no relatório; \*\*Os indicadores numerados são os específicos do Domínio 2 – Nível secundário, que agregam aos já utilizados para o Domínio 1 – Nível primário e que não repetimos em benefício da brevidade.

Ainda, sobre a metodologia dos relatórios, o Relatório VII comparou os programas de estudo vigentes nos marcos temporais de 2000 e 2008, apresentados no **Quadro 18**. No Brasil, ambos os programas de estudo, vigentes em 2000 e 2008, para os(as) alunos(as) de 10 a 12 anos foram aprovados em 1997 e para os(as) alunos(as) de 13 e 14 anos, foram aprovados em 1998 (IIDH, 2008, p. 45). O Relatório VIII comparou os livros de texto dos períodos de 2000 (publicados em 1996 e 1997 para os(as) alunos(as) de 10 a 12 anos e em 1997 para os(as) alunos(as) de 13 e 14 anos) e 2008 (publicados em 2005 e 2006 para os(as) alunos(as) de 10 a 12 anos e em 2006 para os(as) alunos(as) de 13 e 14 anos), apresentados no **Quadro 19** (IIDH, 2009, p. 50).

Os programas de estudo vigentes foram identificados por consultores locais pertencentes aos Ministérios e/ou Secretarias de Educação e independentes, responsáveis pelo *check-in* de conhecimentos específicos de direitos humanos (IIDH, 2008). Os livros de texto analisados foram identificados e recolhidos por consultores locais independentes, responsáveis também por informações contextuais (IIDH, 2009). Ambos, após coleta de dados locais, foram encaminhados ao IIDH sede (Costa Rica) para análise e aplicação de suas respectivas matrizes pela equipe de especialistas do IIDH (IIDH, 2008, 2009).

Segundo o IIDH (2009, p. 38): “[No] total foram trabalhados 212 livros de texto, distribuídos em 77 livros para o ano de 2000 e 135 livros para o ano de 2008.”

Quadro 20 – Relatório VII: temas e programas de estudos analisados

País	10-11-12 anos	13-14 anos	Outras matérias com conteúdos de DH
Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais: História; Geografia; Ética; Meio Ambiente; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual.	Parâmetros Curriculares Nacionais: História; Ética; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural; Sexual; Artes; Ciências Naturais; Física; Estrangeira; Português.	Sem dados

Fonte: IIDH, 2008, p. 41, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

O IIDH (2008), destaca que o Brasil trabalha o tema em matérias com conteúdos de direitos humanos de modo transversal. Segundo o Instituto:

[...] não se identifica nenhum tema centrado de modo exclusivo nos DH, apenas que os conceitos e temas de DH tendem a concentrar-se principalmente em duas temáticas do currículo presentes em diferentes séries do sistema escolar: as *Ciências* ou *Estudos Sociais* e a *Formação Cívica*, ou *Ética* ou *Cidadania*. (IIDH, 2008, p. 43, tradução nossa) (grifo do autor)

Quadro 21 – Relatório VII: informação de contexto institucional dos programas

País	Razões de troca curricular mais recentes	Alcance dos programas	Processo de elaboração	Aprovação final
Brasil	Garantir conteúdos programáticos de acordo com as novas demandas da época atual; gerar igualdade no acesso ao conhecimento.	Há um núcleo comum de alcance nacional, mas cada instituição escolar tem autonomia para definir sua própria proposta pedagógica.	Elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (atualmente chamada de Secretaria de Educação Básica).	sem dados

Fonte: IIDH, 2008, p. 46-47, tradução nossa. (Adaptado pela autora)

Quadro 22 – Relatório VIII: livros de textos analisados e responsáveis pela elaboração

País	Livros vigentes em 2000		Livros vigentes em 2008		Responsáveis pela elaboração
	10-11-12 anos	13-14 anos	10-11-12 anos	13-14 anos	
Brasil	<p><b>Os caminhos de Estudos Sociais.</b> 4º série. Favret, Maria. Atual Editora, 1996; <b>Eu gosto de Estudos Sociais.</b> 4º série. Passos, Célia e Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996; <b>História.</b> 5º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997; <b>Geografia. Noções básicas de Geografia.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994; <b>História.</b> 6º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997; <b>Geografia crítica.</b> Vasantini, W. e Vlach, V. Editora Ática, 1997.</p>	<p><b>História.</b> 7º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997; <b>Geografia: o subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estudo da América.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997; <b>História.</b> 8º série. Martins, Roberto. Editora FTD S. A., 1997; <b>Geografia: o Quadro político e econômico do mundo atual.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.</p>	<p><b>História.</b> 4º série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005; <b>Geografia. 4º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005; <b>Geografia. 5º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006; <b>Geografia. 6º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</p>	<p><b>Geografia.</b> 7º série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006; <b>Geografia. 8º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</p>	<p>Editoras aprovadas (Atual; Editora Companhia Nacional, Moderna, FTD Ática)</p>

Fonte: IIDH, 2009, p. 40-41.(Adaptado pela autora)

Quadro 23 – Relatório VIII: informação de contexto do Brasil; elaboração dos livros de texto e suas correspondências com os programas de estudo

Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo					Distribuição dos livros de texto e reformas programadas	
País	Processo de elaboração	Recomendação do Ministério	Avaliação do Ministério	Correspondência com os programas	Correspondência com os programas	Correspondência com os programas
Brasil	O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia os livros publicados por editoras comerciais e a partir desta análise produz um "Guia" com a avaliação dos livros selecionados e aprovados pelo Ministério. A partir do Guia, as escolas elegem os livros que desejam e os solicitam ao MEC, que distribui grátis.	O Ministério, através do programa PNLD, recomenda um grupo de livros por meio do "Guia de Livros Didáticos", e as escolas escolhem que livros querem receber para cada grau.	As opiniões dos técnicos <i>experts ad hoc</i> sobre os livros de texto aprovados pelo MEC, são publicados no "Guia de Livros Didáticos".	Há correspondência no caso dos livros mais solicitados pelas instituições educativas (a partir da avaliação do PNLD). Não se pode falar de "programa de estudo", já que o que existe no Brasil são parâmetros de currículos nacionais.	Os livros de texto são distribuídos gratuitamente aos estudantes de todas as séries da educação básica e aos matriculados no programa Brasil Alfabetizado. Também são distribuídos livros para os estudantes de educação especial e livros em Braille em escolas públicas e privadas. Cada estudante de escola primária tem direito a uma cópia [exemplar] das disciplinas de Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia. No secundário, cada estudante recebe uma cópia das disciplinas de Português, Matemática, História, Biologia e Química. A partir de 2009, também receberam livros de Geografia e Física.	Sem dados

Fonte: IIDH, 2009, p. 52-53. (Adaptado pela autora)

Quadro 24 – Relatório VIII: informação de contexto sobre os livros de texto analisados para consultores(as)

Textos escolares	Informação contextual necessária sobre os meios de verificação	Observações
<p>Para meninos(as) de 10 a 12 anos; Nível secundário (5º, 6º e 7º séries)</p>	<p>Os livros de texto que você escolheu, correspondem à/às mesmas disciplinas do plano de estudos selecionada/as para a pesquisa do VII Relatório?; Continuam vigentes o programa ministerial: totalmente, em parte ou nada?; Data de publicação dos textos; São os textos mais comuns utilizados nessa/as disciplina/as? Por quê?; São os textos elaborados pelo Ministério? Se for assim, quem foi encarregado da elaboração? Quem mais participou? Que processo foi seguido para a elaboração? Quem aprovou finalmente os textos?; Se não foram elaborados pelo Ministério, estão recomendados pelo Ministério? O Ministério recomendou somente este livro de texto ou é um dentro de um grupo de textos recomendados?; Se não foram elaborados pelo Ministério, quem os elaborou? Que editora os editou?; Como os docentes conseguem os textos? E os alunos?; Foram avaliados alguma vez pelo Ministério? Mesmo que não [sejam], que opinião geral têm os técnicos ministeriais sobre estes textos?; Você sabe se estão pensando numa reforma a esta edição de textos? Se for assim, por quê?; Agregue qualquer outro dado que ajude a entender melhor a gênese e o processo de elaboração dos textos escolhidos.</p>	<p>Esta informação é solicitada ao/à consultor/a proposto pelo Ministério da Educação; Os consultores enviarão ao IIDH um livro de texto para: cada uma das 5 séries por análise (5º a 9º); cada uma das disciplinas do plano de estudos que inclui mais conteúdos de direitos humanos? (eleger 1 ou 2 disciplinas por grau).</p>
<p>Para meninos(as) de 13 a 14 anos; Nível secundário (8º e 9º séries)</p>	<p>Os livros de texto que você escolheu, correspondem à/às mesmas disciplinas do plano de estudos selecionada/as para a pesquisa do VII Relatório?; Continuam vigentes o programa ministerial: totalmente, em parte ou nada?; Data de publicação dos textos; São os textos mais comuns utilizados nessa/as disciplina/as? Por quê?; São os textos elaborados pelo Ministério? Se for assim, quem foi encarregado da elaboração? Quem mais participou? Que processo foi seguido para a elaboração? Quem aprovou finalmente os textos?; Se não foram elaborados pelo Ministério, estão recomendados pelo Ministério? O Ministério recomendou somente este livro de texto ou é um dentro de um grupo de textos recomendados?; Se não foram elaborados pelo Ministério, quem os elaborou? Que editora os editou?; Como os docentes conseguem os textos? E os alunos?; Foram avaliados alguma vez pelo Ministério? Mesmo que não [sejam], que opinião geral têm os técnicos ministeriais sobre estes textos?; Você sabe se estão pensando numa reforma a esta edição de textos? Se for assim, por quê?; Agregue qualquer outro dado que ajude a entender melhor a gênese e o processo de elaboração dos textos escolhidos.</p>	<p>Esta informação é solicitada ao/à consultor/a proposto pelo Ministério da Educação; Os consultores enviarão ao IIDH um livro de texto para: cada uma das 5 séries por análise (5º a 9º); cada uma das disciplinas do plano de estudos que inclui mais conteúdos de direitos humanos? (eleger 1 ou 2 disciplinas por grau).</p>

Fonte: IIDH, 2009, p. 110. (Adaptado pela autora)

Algumas limitações para a coleta de dados são observadas pelo IIDH (2008), como, no caso brasileiro, o alcance (cobertura territorial) dos objetos de estudo – programas de estudo e livros de texto. Especialmente, devido ao fato do País operar seu sistema educativo nacional por meio de um elevado nível de descentralização,

visando a adaptabilidade local, especialmente, municipal e distrital tendo em vista o pacto federativo. Existem, ademais, limitações de enfoque de modelos, centrados em aprendizagem ou competências para ação.

Outro alerta essencial que o IIDH (2009, p. 35) (grifo nosso) traz:

Por definição, os livros de texto sempre devem guardar correspondência com os programas de estudos oficiais; mas têm diferenças importantes com aqueles. Por um lado, não necessariamente são elaborados pela instituição que rege a educação do país (ministério ou secretaria nacional de educação), mas sim seguem complexos processos de elaboração que envolvem atores públicos e privados, educativos (ou escritores e revisores) e comerciais (as editoras). Por outro lado, não são “oficiais” no sentido de únicos e exclusivos, já que existem vários para cada série do ciclo escolar. Diferentes editoras produzem seus próprios livros de texto e são os ministérios, os estabelecimentos educativos ou cada docente quem seleciona os que consideram mais apropriados para ensinar o programa oficial. [... Isso] **implica que os textos não são, como currículos, a “voz oficial” do Estado em matéria educativa, mesmo quando levam sua aprovação ou recomendação de uso.**

Nesse sentido, o IIDH (2009, p. 61) ressalva como importante “[...] não se absolutizar a quantificação dos dados dos livros, pois é importante destacar que as fontes de informação, embora abundantes, não são exaustivas (IIDH, 2008, 2009) e existem sempre materiais complementares, especialmente no caso da análise do Relatório VIII (livros de texto). Portanto, “[...] uma mirada estreita às tabelas de dados apresentadas no próximo bloco deste relatório “não conta toda a história” sobre os livros escolares.” (IIDH, 2009, p. 61)

Todavia, é importante para a presente pesquisa sinalizar as carências e os limites do Brasil, bem como seus progressos, apresentados por um OI especializado e referência na temática da educação em direitos humanos. Esta postura permitirá compreendermos como estão analisadas nossas tendências, a partir dos indicadores de conteúdos criados no cenário regional das Américas.

### 3.2.1. CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS

Em primeiro lugar, o conteúdo escolhido foi **conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH** relacionados à **variável 1.1** (análise das crianças de 10 a 14 anos) e à **variável 2.1** (análise dos(as) pré-adolescentes de 13 e 14 anos) dos Relatórios VII e VIII, inseridos tanto no **domínio 1** como no **domínio 2**.

Esse conteúdo está operacionalizado em **18 indicadores**, presentes tanto no Relatório VII como no VIII (o que resulta no total de 36). São eles: 1. conceitos de DH; 2. definição de DH; 3. características de DH; 4. DH acordados na DUDH; 5. conceitos de direitos da infância; 6. conceitos de direitos da infância acordados na CDC; 7. igualdade e não discriminação; 8. igualdade ou equidade de gênero; 9. preconceitos, estereótipos e discriminação; 10. diferentes tipos de discriminação; 11. pobreza, fome e falta de equidade; 12. classificação dos DH; 13. DIP; 14. DESC; 15. direitos coletivos; 16. cidadania; e 17. cidadania global; e 18. desenvolvimento econômico e social: desenvolvimento sustentável.

Nesse panorama, a fim de analisarmos detidamente o resultado de cada indicador para o Brasil, **foram escolhidos nove indicadores centrais**, divididos em **seis** indicadores presentes na **variável 1.1** e **três** indicadores na **variável 2.1**. São eles: 1. conceitos de DH; 2. características de DH; 3. conceitos de direitos da infância; 4. igualdade ou equidade de gênero; 5. preconceitos, estereótipos e discriminação; 6. pobreza, fome e falta de equidade; 7. DIP; 8. DESC; e 9. cidadania.

#### 3.2.1.1. VARIÁVEL 1.1: INCORPORAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS

A **variável 1.1** corresponde ao **domínio 1** e engloba os níveis primário e secundário, apresentando uma faixa etária e níveis escolares amplos.

### 3.2.1.1.1. CONCEITOS DE DIREITOS HUMANOS

Quadro 25 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.1: conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos*										
Numeração 1.1.1 e 2.1.1		Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto**										
Numeração 1.1.1		Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	-	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 55; IIDH, 2009, p. 63. (Adaptado pela autora)

Nota: **\*(Relatório VII)** √: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem mencioná-lo explicitamente nos programas de estudo; √√: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos programas de estudo; -: o conteúdo não foi incluído dentro dos programas de estudo (IIDH, 2008, p. 55, tradução nossa); **\*(Relatório VIII)** √: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem se mencionar explicitamente nos livros; √√: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros; -: o conteúdo não foi incluído dentro dos programas livros (IIDH, 2009, p. 63).

Como podemos observar no **Quadro 25**, o **indicador sobre conceito de direitos humanos ou direito da pessoa** no Brasil foi avaliado como presente explicitamente em todos os anos (10 a 14), em ambos os períodos 2000 e 2008 nos programas de estudo (Relatório VII).

O IIDH (2008) destaca que o Brasil já tinha, desde 2000, incorporado o conceito de direitos humanos em um “nível alto” e até, de certo modo, transversal. Como analisa (IIDH, 2008, p. 56, tradução nossa): “[...] ali, onde há uma presença reiterada do indicador em vários níveis estamos frente a um germe de inserção transversal de conhecimentos específicos de direitos humanos no currículo.”

Não obstante, ao compararmos com o Relatório VIII (livros de texto), destacado no mesmo quadro, a presença do indicador diminui de maneira considerável. Em especial, quando comparamos os recortes temporais (2000 e 2008). Em 2000, apenas para as crianças de 11 anos o conceito de direitos humanos era apresentado de maneira implícita e para as outras idades era explícito. Em 2008, o indicador encontra-se nulo em duas idades, 11 e 12 anos, e para as crianças de 10, 13 e 14 anos foi avaliado como explícito.

Como esclarecido em nossos procedimentos metodológicos, escolhemos outorgar um peso maior à tendência indicada pelo Relatório VIII – que apresenta, efetivamente, se os conteúdos são ou não apresentados aos meninos e às meninas, especialmente observando o ano da última avaliação, no caso de 2008 –, e percebemos uma **tendência de desafio** para esse indicador. Devido ao fato da sua presença se enfraquecer com o passar dos anos ao invés de ser fortalecida.

### 3.2.1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE DIREITOS HUMANOS

Quadro 26 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.3: características dos direitos humanos

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.1.3 e 2.1.3		Características dos direitos humanos								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.1.3		Características dos direitos humanos								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 57; IIDH, 2009, p. 64. (Adaptado pela autora)

No **Quadro 26**, na página anterior, o **indicador** sobre **característica dos direitos humanos** no Brasil apresenta-se como nulo em quase todos os anos em ambos os períodos. Apenas em 2000 e em 2008 está presente implicitamente nos conteúdos dos programas de estudo das crianças de 10 anos (Relatório VII).

O IIDH (2008) observa que a presença desse indicador nos países da região “[...] em geral é bastante escassa em ambos os momentos, embora ocorra certo progresso no tempo [não é o caso brasileiro]. Vemos que está ausente em muitos níveis de muitos países que tem incorporado o conceito de direitos humanos” (IIDH, 2008, p. 56, tradução nossa).

Nesse sentido, o IIDH (2008, p. 57, tradução nossa) critica: “[...] preocupa que os direitos humanos possam estar aparecendo em alguns currículos educativos de maneira nominal, superficial, sem receber um tratamento substantivo.”

Ademais, como apresenta o resultado do Relatório VIII (livros de texto) para o Brasil, destacado no **Quadro 26**, a presença desse indicador é praticamente nula em ambos os períodos recortados (2000 e 2008). Em 2000 o indicador é totalmente nulo e em 2008 é explícito apenas na idade de 14 anos. Avaliamos, portanto, que mesmo com o progresso módico do indicador, houve uma **tendência de progresso/desafio** para o Brasil, pois, não obstante ao fato do seu aparecimento explícito em 2008, o indicador ainda aponta uma limitação do País.

O IIDH, novamente, adverte de maneira firme e sensata:

Ao comparar os resultados dos três indicadores anteriores entre si, preocupa a repetição da tendência já observada nos programas de estudo: a abundância de incorporação do conceito de DH nos livros de texto contrasta com o menor espaço que se lhe outorga a sua definição e com ainda menos, escassíssimo, que se lhe outorga às características do conceito. Compreender realmente os direitos humanos se supõem saber explicar o que são e que características têm (pelo menos as essenciais: inerência, universalidade, integralidade e inviolabilidade), por isso assim deveriam ser explicados na escola. Pelo contrário, a sequência dos três primeiros indicadores sugere que os direitos humanos poderiam estar aparecendo – nos currículos e nos textos escolares – de forma nominal ou simbólica, ou seja nomeando-os muito mas sem fazer um bom desenvolvimento dos mesmos (IIDH, 2009, p. 64-65).

### 3.2.1.1.3. CONCEITOS DE DIREITOS DA INFÂNCIA

O IIDH (2008) assegura que os direitos acordados na DUDH devem ser incorporados de acordo com os respectivos graus de escolaridade. Para o primário, faz-se necessário uma primeira aproximação desses conteúdos e para o secundário o ideal é viabilizar um tratamento mais detalhado e complexo.

Quadro 27 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.5: conceitos de direitos da infância

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.1.5 e 2.1.5		Conceitos de direitos da infância								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.1.5		Conceitos de direitos da infância								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 94; IIDH, 2009, p. 113. (Adaptado pela autora)

No **Quadro 27**, observamos os resultados para o Brasil do **indicador de conceito de direitos da infância**. Como podemos notar, no Relatório VII (programas de estudo), esse se encontra presente explicitamente em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos 2000 e 2008.

O IIDH (2008) aponta que na maioria dos países da região: “O conceito de *direitos da infância* está presente de maneira considerável em 2000 e em 2008, embora muito mais destacado em um segundo momento.” (IIDH, 2008, p. 58, tradução nossa) (grifo do autor)

Para o IIDH (2008, p. 58, tradução nossa) é importante o ensino do conceito de direitos da infância desde o primário, pois:

[...] se pode dizer que os direitos da infância começam a ser ensinados a meninos e meninas pequenos, que podem compreendê-los com facilidade porque aludem às suas própria experiências e necessidades. São pertinentes à sua idade e os ajudam a introduzir o conhecimento geral dos direitos humanos.

Todavia, o Relatório VIII (livros de texto) mostra um resultado mais desanimador para o País. Conforme apresentado no **Quadro 27**, a presença do indicador conceito de direitos da infância, em 2000, é explícita para os(as) alunos(as) de 10 e 13 anos. Em 2008, o indicador amplia-se e muda sua presença em algumas séries, tornando-se explícito para os(as) alunos(as) de 10, 12 e 14 anos. Observamos uma **tendência de progresso/desafio** para o Brasil, mesmo havendo um crescimento da presença do indicador no Relatório VIII, devido ao fato do indicador cumprir-se explicitamente em todas séries e períodos no Relatório VII (programas de estudo) e nos livros ser abordado por apenas três séries de cinco.

O IIDH (2009) avalia então estar ocorrendo a presença de uma incorporação “superficial”, “nominal” ou “simbólica” do conceito na região.

#### 3.2.1.1.4. IGUALDADE OU EQUIDADE DE GÊNERO

Quadro 28 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.8: igualdade ou equidade de gênero

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.1.8 e 2.1.8		Igualdade ou equidade de gênero								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.1.8		Igualdade ou equidade de gênero								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 61; IIDH, 2009, p. 69. (Adaptado pela autora)

Segundo o IIDH (2008, p. 66): “[...] dentre todas as temáticas examinadas, esta [igualdade e não discriminação] é a que recebe um tratamento curricular mais generalizado e explícito nos países e níveis estudados, e em ambos momentos do período de referência.”

O resultado para o **indicador de igualdade ou equidade de gênero** para o Brasil (**Quadro 28**), no Relatório VII, aponta seu conteúdo presente de forma explícita em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos (2000 e 2008).

O IIDH (2008) indica, especificamente para a temática de gênero, que “[...] o padrão geral de comportamento é o mesmo [acerca dos temas relacionados à igualdade e não discriminação], mas com uma presença do indicador relativamente menor [para igualdade ou equidade de gênero]” (IIDH, 2008, p. 61, tradução nossa). Nesse sentido, podemos perceber esse apontamento ao analisarmos o padrão do próximo **indicador 1.9: preconceitos, estereótipos e discriminação**, que será comentado a seguir.

O Relatório VIII, sobre livros de texto, enfatiza:

De todas as temáticas examinadas sobre conhecimentos de DH, esta é a tratada de maneira mais extensa e explícita nos livros de texto em ambos os momentos [temática sobre igualdade e não discriminação]. [...] Esta ampla tendência temática e o progresso no tempo são duas tendências já comprovadas nos programas de estudo (VII Relatório), que os livros escolares vem implementar e fortalecer: é clara a ênfase que os sistemas educativos da região põem atualmente nos temas de *igualdade e não discriminação*, em suas variadas manifestações. (IIDH, 2009, p. 66) (grifo do autor)

Entretanto, o IIDH (2009, p. 68) adverte: “[...] repete-se o modelo geral de crescimento ao longo da década, mas com a presença do indicador relativamente menos que os outros três tanto em 2000 como 2008”.

Mesmo diante dessa perspectiva, percebemos uma presença relativamente significativa do **indicador igualdade ou equidade de gênero** – embora, como veremos na análise do próximo indicador, esse último tenha presença mais robusta. Entretanto, ao compararmos a presença entre os relatórios (VII e VIII) do indicador **igualdade ou equidade de gênero**, observamos um decréscimo.

No Relatório VIII os livros de texto como apresentados no **Quadro 28**, mostram que em 2000 o indicador foi retratado em quase todos os anos de maneira explícita (exceção para os(as) alunos(as) de 10 anos). Já em 2008, essa presença diminuiu e apareceu explícita apenas para alunos(as) de 10, 12 e 13 anos. Dessa forma, devido ao decréscimo de uma temática tão essencial como gênero, identificamos uma **tendência de progresso/desafio** para o Brasil.

### 3.2.1.1.5. PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E DISCRIMINAÇÃO

Quadro 29 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.9: preconceitos, estereótipos e discriminação

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.1.9 e 2.1.9		Preconceitos, estereótipos e discriminação								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.1.9		Preconceitos, estereótipos e discriminação								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 94; IIDH, 2009, p. 113. (Adaptado pela autora)

O **Quadro 29**, acima, apresenta os resultados para o Brasil do **indicador sobre preconceitos, estereótipos e discriminação**. No Relatório VII, esse encontra-se avaliado como presente explicitamente em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos 2000 e 2008. Em contraste, no Relatório VIII esse é também apresentado como explícito em todos os anos (10 a 14) em 2000 e decresce em 2008 sendo pontuado como nulo para os(as) alunos(as) de 11 anos.

Em seu Relatório VII, o IIDH (2008) retrata o Brasil como um País de referência na inclusão do tema da discriminação por orientação sexual nos seus currículos (Parâmetros Curriculares, Orientação Sexual. 2000-2008). No entanto, como observamos, efetivamente, o tema em 2008 com exceções dos alunos de 11 anos do nível primário se apresenta em todas as idades. Nessa perspectiva, apontamos uma **tendência de progresso/desafio** para o Brasil, já que o indicador é significativamente presente nos livros de texto, mas houve uma diminuição de sua presença nos períodos comparados (2000-2008) em um item.

### 3.2.1.1.6. POBREZA, FOME E FALTA DE EQUIDADE

Quadro 30 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.11: pobreza, fome e falta de equidade

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.1.11 e 2.1.11		Pobreza, fome inequidade e exclusão (no mundo, no continente, no país)								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.1.11		Pobreza, fome e falta de equidade								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 63; IIDH, 2009, p. 69. (Adaptado pela autora)

Em relação ao conceito de **pobreza, fome e falta de equidade** os resultados apresentados no **Quadro 30**, oriundos do Relatório VII, nos permite inferir a presença explícita desses conceitos em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos (2000 e 2008), nos programas de estudos do Brasil.

Para o IIDH (2008, p. 62, tradução nossa): “Embora esses temas [pobreza, fome e inequidade] não estão tão generalizados como os referidos à discriminação, desde 2000 eles aparecem incorporados explicitamente em mais de dois terços dos currículos nacionais.” Nesse sentido, observa o Instituto, há nos países, “[...] uma incipiente tendência de progresso” (IIDH, 2008, p. 63, tradução nossa).

Como observa o IIDH (2009, p. 68-70):

Uma visão de direitos humanos no contexto do continente americano não pode ignorar os persistentes e agudos problemas de pobreza, fome e falta de equidade que sofrem grandes populações da nossa região – a mais desigual do mundo –, situações que contradizem completamente a dignidade humana e portanto, representam a negação do exercício pleno dos direitos da pessoa. [...] No entanto, nunca poderia ser suficiente ver somente a presença – versus ausência – do indicador nos livros de texto para saber se ela representa uma análise social fidedigna. [Faz-se necessário] [...] um enfoque de direitos para explicar as causas e consequências da pobreza, a falta de equidade e a exclusão endêmica de nossas sociedades e para assinalar os caminhos de superação.

Os resultados do Relatório VIII, também apresentados no **Quadro 30**, são muito significativos. Eles registram que o Brasil garante a presença explícita em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos (2000 e 2008) do tema. Identificamos uma importante e contundente **tendência de progresso** do Brasil.

#### 3.2.1.2. VARIÁVEL 2.1: INCORPORAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS

A **variável 2.1: incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos nos programas de estudo para meninos(as) de 13 e 14 anos**, corresponde ao **domínio 2**. Como observa o IIDH (2008, p. 64, tradução nossa): “[...] refere-se a conceitos e desenvolvimentos conceituais de maior abstração e complexidade, apropriados para o nível de desenvolvimento cognitivo dos(as) pré-adolescentes entre 13 e 14 anos de idade.”

### 3.2.1.2.1. DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS

Quadro 31 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.4.2: direitos civis e políticos

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.1.4.2		Direitos civis e políticos		
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

  

Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
Numeração 2.1.2		Direitos civis e políticos		
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 93; IIDH, 2009, p. 112. (Adaptado pela autora)

Acima, no **Quadro 31**, observamos que os **DCP** nos resultados para o Brasil do Relatório VII (programas de estudo) apresentam-se explicitamente na idade de 13 e 14 anos em ambos os períodos (2000 e 2008). Também, no Relatório VIII (livros de texto), o indicador continua retratado como presente explicitamente na idade de 13 e 14 anos, em ambos os períodos (2000 e 2008). Dessa forma, devido à correspondência e à permanência do indicador, observamos uma **tendência de permanência de progresso** do Brasil em matéria de DCP.

### 3.2.1.2.2. DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Quadro 32 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.4.3: direitos econômicos, sociais e culturais

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.1.4.3		Direitos econômicos, sociais e culturais		
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

  

Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
--	--	--	--	--

Numeração 2.1.3		Direitos econômicos, sociais e culturais			
		2000		2008	
País		Nível secundário		Nível secundário	
		13	14	13	14
Brasil		✓✓	✓	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 93; IIDH, 2009, p. 112. (Adaptado pela autora)

Para o IIDH (2008, p. 66, tradução nossa), os **DESC** têm suas noções “[... que] aparecem amplamente instaladas nos programas de estudo há tempos.” Como o **Quadro 32** mostra, os **DESC**, nos programas de estudo do Brasil (Relatório VII), encontram-se presentes tanto em 2000 como em 2008 de forma explícita e em todos os níveis (para pré-adolescentes de 13 e 14 anos). Porém, nos livros de texto (Relatório VIII), a presença desse indicador tem um decréscimo ao longo dos períodos analisados (2000 e 2008), não estando registrada na faixa de alunos(as) de 13 anos do nível secundário, em 2008. Em 2000, está presente explicitamente para a idade de 13 anos e implicitamente para a idade de 14 anos. Em 2008 está explícito apenas para a idade de 14 anos. Portanto, há uma **tendência de desafio** para o País, devido ao decréscimo do indicador apresentado pelo Relatório VIII.

### 3.2.1.2.3. CIDADANIA

Quadro 33 – Relatórios VII e VIII: indicador 1.12: cidadania

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos					
Numeração 2.1.12		Cidadania			
		2000		2008	
País		Nível secundário		Nível secundário	
		13	14	13	14
Brasil		✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto					
Numeração 2.1.5		Cidadania			
		2000		2008	
País		Nível secundário		Nível secundário	
		13	14	13	14
Brasil		✓✓	-	-	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 65; IIDH, 2009, p. 72. (Adaptado pela autora)

O IIDH (2008, p. 64, tradução nossa) adota o conceito de cidadania<sup>85</sup> do *Diccionario Derechos Humanos* de Valencia: “[...] conjunto das pessoas físicas ou naturais que constituem a população de um Estado Nacional e a condição jurídica que habita no indivíduo para exercer seus direitos, cumprir suas obrigações e participar da vida política de seu país.”

Sobre os resultados da presença do **indicador de cidadania**, para o Brasil, nos programas de estudo (Relatório VII), esse é explícito em todos os anos (13 e 14) e períodos (2000 e 2008), como pode ser observado no **Quadro 33**, página anterior. Contudo, nos livros de texto (Relatório VIII), observamos, no mesmo quadro, que em 2000 apenas para os(a) alunos(as) de 13 anos ele era explícito, enquanto para os(as) alunos(as) de 14 era nulo. Esse cenário sofreu retrocesso, sendo constatada a nulidade desse indicador nos livros de texto em 2008.

Observamos aqui um grave limite do País, que é o fato desse afiançar o cumprimento normativo do estudo do tema cidadania em seus programas mas não garanti-lo em seus livros. Em consequência dessa nulidade total do indicador em 2008, constatamos uma **tendência de desafio** para o País.

---

<sup>85</sup> O IDH (2008, 2009), observa, além do conceito de cidadania usual o interessante, e em nossa perspectiva essencial, conceito de **cidadania global**. Para o IIDH (2009, p. 71) (grifo do autor) o indicador 1.13 relacionado à cidadania global: “[...] refere-se a uma concepção contemporânea e muito mais holística, que defende que a *cidadania global* vai mais além da só ideal de saber que cada um de nós é cidadão do globo, para chegar a reconhecer e assumir nossas responsabilidades com cada um de nossos semelhantes e para nosso habitat comum, o Planeta Terra.” Nesse sentido, essa nova concepção de cidadania vincula-se, também, aos direitos coletivos (estudados no indicador 1.4.4, também não analisados na presente pesquisa): “A nova concepção “global” de cidadania aponta a transcender barreiras nacionais e culturais para propiciar uma visão sistêmica do planeta e seu desenvolvimento, para valorizar todas as formas de diversidade humana e da natureza, para defender o equilíbrio meio-ambiental, favorecer a inclusão de todas as pessoas na sociedade com igualdade de direitos e promover o diálogo e a negociação na resolução de conflitos como alternativa ao exercício da força.” (IID, 2009, p. 72) Optamos, por fins metodológicos, em não adentrarmos na análise desses novos conceitos, pois buscamos indicadores com conteúdos mais tradicionais com sua normatividade assegurados diretamente à âmbito internacional. Entretanto, não descartamos, sob nenhuma hipótese, sua importância e fundamentação, pois percebemos o conceito indiretamente assegurado inclusive no próprio preâmbulo do Pacto de San José, de Costa Rica: “**Reconhecendo que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana**, razão por que justificam uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos” (BRASIL, 2006, p. 285) (grifo nosso).

### 3.2.1.3. RESULTADOS VARIÁVEIS 1.1 E 2.1: CONCEITOS E DESENVOLVIMENTOS CONCEITUAIS BÁSICOS DE DIREITOS HUMANOS

**Os resultados da variável 1.1 e 2.1 para o Brasil evidenciam tendências de progressos e de desafios, quanto ao conteúdo da EDH relacionado a conceitos e desenvolvimentos conceituais de DH.** Para o IIDH (2008, p. 62, tradução nossa), em seu Relatório VII (programas de estudo), as tendências gerais são: “[...] pode-se concluir que na atualidade todos os currículos educativos estudados buscam promover uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade, sem discriminações. A maioria deles o faz, ademais, com considerável ênfase.”

Entretanto, para o Brasil, a maioria dos indicadores analisados (**quatro indicadores** no total) enfatizam **tendências de progressos e de desafios** para a implementação efetiva dos conteúdos, entre eles: **características de DH** (indicador 1.3); **conceitos de direitos da infância** (indicador 1.5); **igualdade ou equidade de gênero** (indicador 1.8); e **preconceitos, estereótipos e discriminação** (indicador 1.9). **Três** indicam **tendências de desafios**, devido as correlações entre os Relatórios (VII e VIII): **conceitos de DH** (indicador 1.1); **DESC** (indicador 1.4.3); e **cidadania** (indicador 1.12). Um número menor é observado com **tendências de progresso**, apenas **dois indicadores: pobreza, fome e falta de equidade** (indicador 1.11) e **DCP** (indicador 1.4.2).

### 3.2.2. HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

A análise do conteúdo **história dos direitos humanos**:

[...] faz referência à incorporação (ou não) nos programas de estudo de conhecimentos específicos sobre eventos específicos da história da humanidade que foram antecedentes destacados nas lutas<sup>86</sup> pelo

---

<sup>86</sup> Herrera Flores (2008, p. 16-17, tradução nossa) (grifo nosso), autor que dialoga exatamente nessa perspectiva histórica dos direitos, conquistados por meio de lutas, anuncia: “Mas, se em vez dos direitos partirmos da assunção dos compromissos e deveres que surgem das lutas pela dignidade, os conflitos e as práticas sociais sempre estarão em nossa análise [...]. [...] **A verdade [...] se encontra nos contextos e nas lutas.**” Observa: “Para a reflexão teórica dominante: os direitos “são” os direitos: ou seja, os direitos humanos se satisfazem tendo direitos. [...] A ideia que inunda todo o discurso tradicional reside na seguinte fórmula: o conteúdo básico dos

reconhecimento dos direitos humanos, ou marcos na formulação de seus principais instrumentos internacionais e sua atual doutrina. (IIDH, 2008, p. 66, tradução nossa)

Nesse panorama, em segundo lugar, o conteúdo analisado possui **12 indicadores** em ambos Relatórios VII e VIII (totalizando 24). São eles: 1. antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média; 2. a construção moderna dos DH: Revolução Americana e Francesa; 3. as Nações Unidas; 4. a DUDH; 5. a CDC; 6. personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país; 7. história e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional; 8. desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI; 9. os dois pactos internacionais: de DIP e de DESC; 10. Convenção CEDAW; 11. outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência; e 12. casos de violação em massa de DH na história recente do mundo, América Latina e no País.

Para a análise do resultado do Brasil, **foram escolhidos cinco indicadores** de ambos **domínios 1 e 2**, entre eles: **três da variável 1.2** (1. as Nações Unidas; 2. a DUDH; e 3. a CDC); e **dois da variável 2.2** (4. desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI; e 5. os dois pactos internacionais: de DIP e de DESC).

---

direitos é o “direito a ter direitos”. [...] Estamos frente a uma lógica bastante simplista [...] **temos os direitos, embora antes de termos capacidades e as condições adequadas para poder exercê-los.** [...] apesar de que nos dizem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso. [...] Por isso quando falamos de direitos humanos ou fazemos dinâmicas sociais que tendem a construir as condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direitos [...]. Ou seja, as lutas para acessar os bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos o que fazem é por em funcionamento práticas sociais dirigidas a dotar-nos a todas e a todos de meios e instrumentos – sejam políticos, econômicos, culturais ou jurídicos – que nos possibilitem construir condições materiais e imateriais precisas para poder viver. [...] Para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos pelas normas jurídicas, as políticas públicas e uma economia aberta as exigências da dignidade.” (HERRERA FLORES, 2008, p. 21-28, tradução nossa) Arremata: “[...] consideramos um compromisso humano resistirmos a essa pretensa “força compulsiva dos fatos” [*“fuerza compulsiva de los hechos”*] e **conceber uma alternativa** que rechace todo tipo de naturalização de uma ideologia, **em favor de uma concepção histórica e contextualizada da realidade dos direitos humanos.**” (HERRERA FLORES, 2008, p. 66, tradução nossa) (grifo nosso)

3.2.2.1. VARIÁVEL 1.2: INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS

A **variável 1.2: incorporação da história dos direitos humanos nos programas de estudo e livros de texto**, corresponde ao **domínio 1** (para meninos e meninas de 10 a 14 anos).

3.2.2.1.1. AS NAÇÕES UNIDAS

Quadro 34 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.3: as Nações Unidas

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.2.3 e 2.2.3		As Nações Unidas								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.2.3		As Nações Unidas								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	-	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 67; IIDH, 2009, p. 76. (Adaptado pela autora)

O IIDH (2008) observa que nos países da região há uma perda do tema **Nações Unidas** no currículo, entre 2000 e 2008. Entretanto, segundo o **Quadro 34**, o Brasil apresenta esse indicador explicitamente em quase todos os anos e em ambos os períodos (2000 e 2008) nos programas de estudo (Relatório VII). Apenas em 2000, para as crianças de 10 anos, o conteúdo está avaliado como implícito. Nos livros de texto (Relatório VIII), o indicador decresce – em relação à proposta do

programa de estudo – e entre 2000 e 2008 muda de níveis escolares. Em 2000, nos livros de texto, o indicador aparece como explícito para os(as) aluno(as) de 10, 11 e 14 anos. No restante (12 e 13 anos) aparece como nulo. Em 2008, o indicador também é observado na faixa etária de 11, 13 e 14 anos como explícito, e aparece como nulo para a de 10 e 12 anos.

Nesse cenário, avaliamos a presença do indicador como uma **tendência de desafio** para o País, devido ao decréscimo com relação ao que foi disposto no Relatório VII e a permanência, falta de progressividade, desse no Relatório VIII.

### 3.2.2.1.2. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Quadro 35 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.4: a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.2.4 e 2.2.4		A Declaração Universal dos Direitos Humanos								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.2.4		A Declaração Universal dos Direitos Humanos								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	✓✓	-	-	-	-	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 96; IIDH, 2009, p. 114. (Adaptado pela autora)

A história da **DUDH** como indica o **Quadro 35**, acima, está avaliada como presente explicitamente em todos as faixas de 10 a 14 anos e em ambos os períodos 2000 e 2008, pelo Relatório VII (programas de estudo). Todavia, o Relatório VIII (livros de texto) explicita uma grave limitação para com o tema. Em 2000, o indicador mostra-se apenas presente explicitamente para alunos(as) de 13 anos. Para os(as) demais alunos(as) ele é nulo. O ano de 2008, segue a mesma

tendência: é explícito apenas para alunos(as) de 14 anos e para os(as) demais está totalmente ausente.

Conteúdo essencial na formação dos direitos humanos sob uma perspectiva universal, como já vimos neste trabalho, em nossa percepção esse é um resultado sumamente prejudicial para o País, no sentido de retrocesso na apreensão de um conteúdo normativo e valorativo basilar aos(as) estudantes. Sua ausência, quase em totalidade, é um **importante desafio para o Brasil**. Mesmo que se encontre presente explicitamente em termos de programa a sua fundamentação pelos livros de texto encontra-se prejudicada devido à ausência do conteúdo específico.

### 3.2.2.1.3. A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Quadro 36 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.5: a Convenção sobre os Direitos das Crianças

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.2.5 e 2.2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças									
	2000					2008				
País	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	-	-	-	✓✓	-	-	-	-
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças									
	2000					2008				
País	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 96; IIDH, 2009, p. 115. (Adaptado pela autora)

Para o conteúdo da **CDC**, o **Quadro 36**, acima, apresenta resultados desafiadores para o País. A Convenção aparece tratada de maneira explícita nos programas de estudo (Relatório VII) somente para os(a) alunos(as) de 10 anos, tanto no período de 2000 como de 2008. Para os(as) alunos(as) restantes encontra-se nulo. Não sendo possível identificar nenhuma tendência de progresso aqui.

De maneira similar, é também grave, no Relatório VIII, sobre livros de texto, o conteúdo aparecer totalmente nulo. Nesse sentido, esse indicador, assim como o da DUDH, é uma grave fotografia que visualiza um importante retrocesso brasileiro, especialmente em uma perspectiva internacional. Não só a presença dos indicadores nos livros de texto não correspondem à prática como, nesse caso, simplesmente o conteúdo não foi abordado, de nenhuma maneira e em nenhuma série escolar. Portanto, analisamos o indicador como uma **profunda tendência de desafio para o País**, tão limitadora que mostra um descrédito e pouca relevância na efetiva transmissão dos documentos internacionais essenciais aos direitos humanos – os quais, inclusive, o País é signatário – e na difusão e na apropriação dos valores, das diretrizes, dos direitos e dos deveres por eles defendidos e formalmente (interna e externamente) assegurados.

Como o IIDH (2009, p. 75) adverte:

Na verdade, a presença de informação específica sobre estes referenciais históricos [...]. Deveria ser um fato dado, e não passado por alto na educação das novas gerações, já que são momentos decisivos no desenvolvimento da consciência humanista universal e na construção de consensos mundiais sobre as bases para alcançar uma paz justa e duradoura.

Não obstante, sobre os resultados dos indicadores observados na variável 1.1, vinculada à incorporação da história dos DH, infelizmente, percebemos uma tendência brasileira de ir contra o fluxo ou, no mínimo, não trabalhar de maneira eficiente, para o “desenvolvimento de uma consciência humanista universal”.

#### 3.2.2.2. VARIÁVEL 2.2: INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS

A **variável 2.2**, corresponde ao **domínio 2** (meninos(as) de 13 e 14 anos).

3.2.2.2.1. DESENVOLVIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS NOS SÉCULOS XX E XXI

Para o IIDH (2008, p. 68, tradução nossa) o indicador sobre **desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI** trata de “[...] menções explícitas sobre situações históricas como a Guerra Fria, o movimento feminista, o movimento indigenista e outros movimentos sociais de reinvenção de direitos, em especial os que foram pertinentes ao contexto nacional”.

Quadro 37 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.2.1: desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.2.2.1	Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
Numeração 2.2.1	Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>1</sup>	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 95; IIDH, 2009, p. 115. (Adaptado pela autora)

Nota: (1) O indicador também está presente no nível correspondente a 10 e 11 anos de idade.

Como resultado para o Brasil, observado no **Quadro 37**, no Relatório VII, o indicador cumpre-se explicitamente em todos os anos (13 e 14) e períodos (2000 e 2008). O IIDH observa que, no conjunto dos países da região, esse também fica estável “sem incremento ou redução”. Ao compararmos com o resultado do Relatório VIII, o indicador sofre leve decréscimo. Em 2000 sua presença é explícita em todos os níveis pesquisados. Em 2008, apenas para os(as) alunos(as) com idade de 13 anos e, como aponta a nota de rodapé elaborada pelo próprio IIDH (2008, p. 115), nas idades de 10 e 11 anos.

Comparando no tempo, novamente, analisamos uma **tendência de desafio** para o Brasil, já que em 2008 o conteúdo é apresentado nos livros de texto apenas dos alunos de 13 anos. Todavia, como a nota observa, esse ainda é tratado com crianças de 10 e 11 anos, o que representa uma ampliação do indicador e aponta uma **tendência de progresso**. Portanto, avaliamos o indicador a partir de uma **tendência híbrida de progresso/desafio**.

3.2.2.2.2. OS DOIS PACTOS INTERNACIONAIS: DE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS E DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Quadro 38 – Relatórios VII e VIII: indicador 2.4.1: pactos internacionais

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.2.4.1	Os dois pactos internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓	✓	✓	✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
Numeração 2.2.2	Os dois pactos internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 96; IIDH, 2009, p. 115. (Adaptado pela autora)

O IIDH (2008, p. 68, tradução nossa) analisa que:

Os resultados se fazem cada vez mais magros a medida que buscamos referência nos marcos históricos sobre reivindicações mais particulares, seja sobre direitos específicos (civis e políticos por um lado e DESC por outro) ou sobre direitos de coletivos específicos.

O resultado da presença do indicador, de acordo com o **Quadro 38** apresentado acima, relacionado aos **pactos internacionais (PIDCP e PIDESC)**,

para o Brasil, nos programas de estudo (Relatório VII), é implícito em todos os anos (13 e 14) e períodos (2000 e 2008). **A tendência de uma profunda limitação (desafio)** para o País é observado nesse indicador. No Relatório VIII, livros de texto, o indicador sobre os pactos internacionais tem sua presença apresentada como totalmente nula. As críticas feitas até aqui, com relação aos indicadores de conteúdos históricos, devido às tendências desafiadoras que se insinuam no cenário retratado para o País, especialmente em âmbito regional, continuam.

### 3.2.2.3. RESULTADOS VARIÁVEIS 1.2 E 2.2: HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

O IIDH (2008, p. 72, tradução nossa) reflete de maneira bem acertada sobre a história dos DH e sua incorporação nos programas de estudo:

A débil incorporação de conteúdos históricos nos programas de estudo é preocupante. Os direitos humanos não podem ser compreendidos em sua totalidade sem entender que são convenções, acordos alcançados pela humanidade ao longo do passar do tempo, cujo reconhecimento paulatino dentro da convivência social e das legislações dos Estados foi possível só depois de muitas e intensas lutas de resistência frente aos poderes políticos absolutistas. Não foram dados por natureza, nem nascem de uma concepção religiosa particular, nem foram concessões de um Estado generoso: são conquistas alcançadas pela espécie humana em seu devir histórico.

Ainda, o IIDH (2008, p. 72, tradução nossa) aponta outra crítica sobre a falta de informação nos currículos relacionada à ONU:

Vivemos em um mundo profundamente complexo e interconectado, onde os problemas dos países [...] cada vez menos surgem ou permanecem dentro de suas fronteiras. Em tais circunstâncias, é mais importante que nunca garantir que as nações estejam em permanente diálogo e cooperação para manter a paz e trabalhar por um desenvolvimento equitativo e sustentável para o planeta.

Como resultados das **variáveis 1.2 e 2.2 temos tendências de vultosas limitações e desafios para o Brasil, nos indicadores sobre história dos DH.**

Como analisamos ao longo da seção 3.2.2, a maioria dos indicadores analisados (**quatro indicadores** no total de cinco) apresentam **tendências de desafio** para o País, especialmente quanto sua presença nos livros de texto, são eles: **as Nações Unidas** (indicador 2.3); **a DUDH** (indicador 2.4); **a CDC** (indicador 2.5); e **os dois pactos internacionais: de DCP e de DESC** (indicador 2.4.1). A exceção é de **um indicador** (2.2.1), **desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI**, avaliado a partir de uma **tendência híbrida de desafio e de progresso**.

O IIDH (2009, p. 82) recomenda:

[...] o desenvolvimento histórico é importante como um princípio de interpretação, embora nem sempre seja moldado em certos textos escolares. Nesse sentido, uma chave para o progresso da EDH está em reconhecer a importância dos livros de texto como ferramentas de ensino-aprendizagem e implementar políticas e ações concretas para elaborá-los com solidez e rigor disciplinar, embora seus destinatários sejam escolares de pouca idade. Neste sentido sempre será imperativo abordar a dimensão histórica. E, como consta no VII Relatório, é importante teórica e pedagogicamente que também os currículos incorporem explicitamente esta dimensão histórica. [...] Por isso, sem uma aproximação mínima de sua origem, sua construção e sua defesa histórica, não se pode esperar que nossos meninos e meninas os compreendam e valorizem, que argumentem por eles diante daqueles que desconhecem e que os defendam diante daqueles que pretendam negá-los.

Dessa maneira, as tendências brasileiras mostram a frágil construção histórica ensinada nos livros de textos do Brasil, voltada para a falta de um reconhecimento internacional mais profundo acerca de importantes marcos normativos dos direitos humanos, conforme analisado. Como o IIDH (2009) dispõem, essa construção histórica dos direitos humanos deve ser fundamentada por meio de abordagem, significativa, contextual e crítica, sem qualquer hierarquização. Não obstante aos maus resultados do Brasil, o IIDH (2009, p. 80) apresenta uma boa prática do País sobre a “valoração da diversidade e da história cultural nacional”, na perspectiva da “revalorização da identidade cultural”.

### 3.2.3. NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS

Em terceiro e último lugar, o conteúdo apresentado pelos Relatórios VII e VIII, relacionado às **normas e instituições básicas de DH** são pautados em **13 indicadores** (alcançando o total de 26), inseridos tanto no **domínio 1** como no **domínio 2**. Entre eles: 1. conceito de democracia; 2. Estado ou Estado de Direito; 3. a Lei e igualdade perante a lei; 4. devido processo legal; 5. os DH na constituição do país; 6. instituições que protegem os DH no âmbito nacional; 7. OIs de cooperação e promoção dos DH; 8. organizações de participação estudantil na escola; 9. evolução histórica do conceito de democracia; 10. eleições e sufrágio; 11. transparência e prestação de contas; 12. sistema regional de proteção dos DH; e 13. sistema internacional de proteção dos DH.

Desse conjunto de indicadores, com o fito de analisarmos suas tendências para o Brasil, **foram selecionados cinco**. Esses encontram-se divididos entre **três indicadores da variável 1.3** (1. conceito de democracia; 2. os DH na constituição do País; e 3. OIs de cooperação e promoção dos DH) e **dois indicadores da variável 2.3** (4. sistema regional de proteção dos DH; e 5. sistema internacional de proteção dos DH).

#### 3.2.3.1. VARIÁVEL 1.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO PARA MENINOS/MENINAS DE 10 A 14 ANOS

A **variável 1.3: incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos nos programas de estudo e livros de textos, domínio 1** (meninos e meninas entre 10 a 14 anos).

### 3.2.3.1.1. CONCEITO DE DEMOCRACIA

Quadro 39 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.1: conceito de democracia

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.3.1 e 2.3.1		Democracia								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.3.1		Democracia								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 73; IIDH, 2009, p. 83. (Adaptado pela autora)

Segundo o IIDH (2008, p. 73, tradução nossa): “A democracia [...] é abordada de maneira constante em vários níveis dos períodos estudados, frequentemente, inclusive em todos os níveis”. No País, como podemos perceber no **Quadro 39**, o indicador sobre **Democracia** baseado no Relatório VII encontra-se presente explicitamente em todas as idades (10 a 14 anos) e em ambos os períodos (2000 e 2008). No Relatório VIII em 2000 está presente explicitamente para alunos(as) de 10, 11, 12 e 14 anos e para os(as) de 13 anos está implícito. Em 2008, há um drástico decréscimo, sendo encontrado apenas implicitamente na idade de 10 anos, para os níveis restantes é nulo.

Definitivamente, observamos uma **tendência de desafio para o País**, devido à falta de correspondência entre os relatórios e ao decréscimo expressivo no Relatório VIII, com relação aos períodos estudados (2000 e 2008). Porém, nos livros que constam o conteúdo para crianças de 10 anos, o IIDH (2009) destaca a boa prática do País no trabalho da questão da “democracia na história nacional” e da “recuperação da democracia depois de governos ditatoriais” (IIDH, 2009, p, 86).

### 3.2.3.1.2. OS DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO DO PAÍS

Quadro 40 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.5: os DH na Constituição do País

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.3.5 e 2.3.5		Os direitos humanos na Constituição do País								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto										
Numeração 1.3.5		Os direitos humanos na Constituição do País								
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	✓✓	-	✓✓	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 99; IIDH, 2009, p. 117. (Adaptado pela autora)

Como adverte o IIDH (2008, p. 77, tradução nossa): “[...] os conhecimentos sobre normas e instituições nacionais nos programas de estudo para crianças de 10 a 14 anos não são bastante robustos”.

Acima, no **Quadro 40**, observamos que o indicador para a avaliação dos **DH na Constituição do País** (Brasil), no Relatório VII (programas de estudo), apresenta-se presente explicitamente em todas as idades (10 e 14 anos) e em todos os períodos (2000 e 2008). Contudo, no Relatório VIII (livros de texto) esta presença explícita ocorre tanto em 2000 como em 2008 nas faixas de 10, 12 e 14 anos. Mantendo-se nulo, em ambos os períodos (2000 e 2008) para os(as) alunos(as) de 11 e de 13 anos.

Nesse sentido, avaliamos uma **tendência de desafio** para o País, pois há um retrocesso ao comparamos o Relatório VII com o Relatório VIII, além da presença explícita do indicador se manter, e não progredir, no sentido de um aprimoramento, ao longo dos anos no Relatório VIII (livros de texto).

3.2.3.1.3. ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO E  
PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Quadro 41 – Relatórios VII e VIII: Indicador 3.7: OIs de cooperação e promoção dos DH

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos										
Numeração 1.3.7 e 2.3.7	Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 99. (Adaptado pela autora)

Para o IIDH (2008) o indicador, **OIs de cooperação e promoção dos DH (ONU, UNESCO e UNICEF)**, encontra-se, nos países da região, de forma moderada: “Esperava-se encontrar uma presença maior do tema” (IIDH, 2008, p. 77, tradução nossa). Segundo o **Quadro 41** acima, relacionado ao Relatório VII (programas de estudo), no Brasil os resultados foram de presença explícita em todos os anos (10 a 14) e em ambos os períodos 2000 e 2008 nos programas de estudo.

Todavia, devemos destacar que não foi possível a análise deste indicador (3.7), por não existir uma tabela correspondente em nenhuma versão (inglês, espanhol ou português) do Relatório VIII, sobre livros de texto, disponível. Portanto, aqui o indicador não pode ser avaliado, sendo apresentado como **sem resultado**.

3.2.3.2. VARIÁVEL 2.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS  
DE DIREITOS HUMANOS – PROGRAMAS DE ESTUDO E LIVROS DE TEXTO  
PARA MENINOS/MENINAS DE 13 E 14 ANOS

A **variável 2.3**, corresponde ao **domínio 2** (meninos(as) de 13 e 14 anos).

### 3.2.3.2.1. SISTEMA REGIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Quadro 42 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.7.1: Sistema regional de proteção dos DH

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.3.7.1	Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos)			
	2000		2008	
País	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-*	-	-	-
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
Numeração 2.3.4	Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos)			
	2000		2008	
País	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	-	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 78; IIDH, 2009, p. 89. (Adaptado pela autora)

Nota: \*: O conteúdo não foi incluído dentro dos programas de estudo. (Relatório VII)

Nesse indicador, o IIDH (2008, p. 77, tradução nossa) adverte: “O panorama geral a respeito da abordagem desses conhecimentos [sistemas supranacionais – regionais – de proteção e universais] é quase desolador [...]. Sua presença é diluída e dispersa, em especial no caso do sistema regional interamericano”.

Segundo o **Quadro 42**, baseado no Relatório VII, o Brasil apresenta um resultado nulo para ambos os períodos (2000 e 2008) nos programas de estudo, em ambos os níveis (13 e 14 anos). Ênfase claro de desafio. Todavia, o Relatório VIII, que trabalha a perspectiva prática do conteúdo, apresenta um resultado mais alentador: em 2000 o indicador está explícito para pré-adolescentes de 13 anos e em 2008 de 14 anos. Ou seja, houve aqui um crescimento do indicador, com relação à sua correspondência no Relatório VII.

Nesse sentido, baseados nas explicações pontuadas, observamos uma **tendência de progresso/desafio** para o Brasil. Não obstante, advertimos que esse é um indicador que precisa ser ampliado e fortalecido, por se tratar exatamente de um conteúdo regional essencial aos direitos humanos. Sem trabalharmos o

conhecimento e a capacidade de entendimento claro, além da crítica sobre o Sistema Interamericano e seus órgãos conexos (CIDH, Corte IDH e o próprio IIDH) – tema que perpassa o conteúdo do presente trabalho – não estaremos contribuindo para a incorporação progressiva da educação em direitos humanos no País e cumprindo nossos compromissos internacionais e internos.

3.2.3.2.2. SISTEMA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Quadro 43 – Relatórios VII e VIII: indicador 3.7.2: Sistema universal de proteção dos DH

Relatório VII: direitos humanos nos programas de estudos				
Numeração 2.3.7.2	Sistema internacional de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Relatório VIII: direitos humanos nos livros de texto				
Numeração 2.3.5	Sistema internacional de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 78; IIDH, 2009, p. 89. (Adaptado pela autora)

Sobre os resultados da presença do indicador relacionado ao **Sistema internacional de proteção dos DH**, isto é, nosso sistema universal, para o Brasil, apresentados no **Quadro 43** e baseados nos programas de estudo (Relatório VII) e nos livros de texto (Relatório VIII), esses mostram-se coerentes e com resultados progressivos. No Relatório VII o indicador está explícito em todos os anos (13 e 14) e períodos (2000 e 2008). No Relatório VIII, apontamos um acréscimo do indicador, ao comparamos os períodos recortados (2000 e 2008), sendo indicado como somente explícito para alunos(as) de 14 anos, em 2000, e explícito em ambas as idades (13 e 14 anos) em 2008.

Assim, consideramos o indicador como uma **tendência de progresso** para o Brasil, na análise das **variáveis 1.3 e 2.3** sobre a incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos – programas de estudo e livros de texto para meninos/meninas de 10 a 14 anos.

### 3.2.3.3. RESULTADOS VARIÁVEIS 1.3 E 2.3: INCORPORAÇÃO DE NORMAS E INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE DIREITOS HUMANOS

Como resultado do último conteúdo, e suas respectivas **variáveis (1.3. e 2.3)**, **incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos**, observamos **tendências de desafios para o Brasil**.

Analizamos, na seção discutida (3.2.3), conforme os resultados, que **dois indicadores** apresentam **tendências de desafio** para o País (**conceito de democracia**, indicador 3.1, e **os DH na constituição do país**, indicador 3.5), **um indicador** mostra **tendência de progresso/desafio** (sistema regional de proteção dos DH, indicador 3.7.1) e **um indicador** aponta para uma **tendência de progresso** (sistema internacional de proteção dos DH, indicador 3.7.2). Ainda, é importante ressaltar que o indicador 3.7, sobre OIs de cooperação e promoção dos DH não pôde ter suas tendências analisadas para o Brasil, pois não há dados apresentados no **Relatório VIII** para análise comparativa.

Salientamos uma crítica do IIDH (2009, p. 88) do conteúdo correspondente:

Comparativamente, no conjunto dos livros – igual [ao] que no VII Relatório foi comprovado nos currículos – apreciamos uma maior ênfase por tratar as normas do que as instituições associadas a direitos humanos. Mas, na vida real, umas não funciona sem as outras. A efetividade das normas de DH pressupõe a existência de instituições e procedimentos que garantam seu respeito ou, no pior dos casos, a penalização e reparação das violações desses direitos. Minimizar o estudo do funcionamento das instituições deixa o conhecimento das normas num plano abstrato e não promove aos estudantes o desenvolvimento das capacidades para fazer valer efetivamente seus direitos e os dos demais, que é um dos objetivos primordiais da EDH. O estudo deve ir paralelo ao das outras [no caso, das normas].

Portanto, há uma necessidade efetiva e premente de serem implementados conteúdos essenciais aos direitos humanos, sobretudo ao tratarmos da incorporação de normas e instituições básicas nos livros de texto, especialmente sob uma perspectiva regional. Devemos, nesse sentido, assegurar a incorporação da educação em direitos humanos de uma forma adequada, sobretudo, e de maneira urgente, dos conteúdos indicados analisados e permeados por tendências de desafios, no sentido de serem trabalhados de maneira mais ampla e profunda, que dialogue com as realidades concretas dos(as) alunos(as) de 10 a 14 anos do Brasil, para a efetivação e a defesa dos seus direitos.

#### *3.2.4. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DOS VII E VIII RELATÓRIOS*

As principais considerações finais, compostas por conclusões e recomendações dos Relatórios VII e VIII e pelas tendências para o Brasil, analisadas pelo presente trabalho, são manifestadas abaixo:

##### ➤ **Análise das conclusões e das recomendações do IIDH:**

Sobre os programas de estudo (Relatório VII), o IIDH (2008, p. 81, tradução nossa) observa que “[...] o ritmo de transformação dos sistemas educativos [no sentido de ampliar a educação e garantir sua qualidade] está se acelerando conforme se acelera o ritmo das transformações sociais na região e no mundo.” Inclusive, aponta o Brasil como um dos países que estão transformando seu currículo para incorporar valores e princípios de direitos humanos (IIDH, 2008).

Para o Relatório VIII (IIDH, 2009, p. 93):

A correlação entre mudanças do currículo e novas edições de texto é lógica e desejável porque contribui para a coerência interna entre os componentes do sistema educativo, tanto como a coerência externa entre os conhecimentos que o sistema elege abordar explicitamente e as transformações da realidade – fator essencial aos objetivos da EDH.

O Relatório VII (2008) destaca, sobre “conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo”, em uma perspectiva regional:

Os programas escolares estudados definitivamente mostram um crescimento na presença da maioria dos indicadores entre 2000 e 2008. [...] Ou seja, quantitativamente, há uma tendência consistente de progresso, com a exceção de um grupo de indicadores sobre a história dos direitos humanos. Agora, a magnitude do crescimento é distinta segundo países [...]. Assim, alguns currículos mantêm-se iguais ou registram um crescimento baixo porque já tinham o indicador fortemente incorporado em 2000 (caso do Brasil). (IIDH, 2008, p. 83, tradução nossa)

No Relatório VIII (2009), em subseção similar, sobre “conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto”, reflete ainda incongruências nas leituras esperadas da comparação dos indicadores, e até mesmo dos relatórios (programas de estudo, currículos e livros de texto) (IIDH, 2009, p. 95):

[...] dentro da coerência geral esperada, às vezes há discrepâncias [...]: precisamente porque contrariam a expectativa: diferenças em ênfase e matrizes sobre certos conteúdos; conhecimentos desenvolvidos nos livros com mais profundidade que nos currículos e, ao contrário, outros que são abordados “por cima” ou nada, apesar de ser parte dos currículos. É que os livros têm sua especificidade: suas características que não são as mesmas dos programas, suas contribuições e limitações próprias. Isto justifica estudá-los de maneira independente para avaliar como e quanto contribuem ao progresso da EDH e com poderiam fazê-lo melhor, tanto em conjunção com os outros componentes do sistema escolar como por si mesmos – com rigor, amplitude e enfoque adequado.

Nesse sentido, pontuamos, a seguir, conclusões e recomendações relevantes para o nosso trabalho, todas feitas pelo IIDH (2008 e 2009), para cada conteúdo de educação em direitos humanos tratado nos Relatórios (VII e VIII). Observando-os segundo os resultados e as tendências relacionadas ao Brasil, que serão comentadas, novamente, nas considerações finais.

Importante ressaltar que a recomendação do IIDH (2008), presente no Relatório VII de revisão de conteúdo (acadêmico, disciplinar e interdisciplinar) no sentido de aprofundar conhecimentos, está relacionada com todos os conteúdos de educação em direitos humanos expostos (conceitos, histórias, normas e

instituições). O IIDH (2008, 2009) também sugere sua sustentação em uma plataforma mínima como a sua Proposta Curricular e Metodológica (IIDH, 2006).

Como o IIDH (2008) sustenta, muitas vezes a incorporação dos indicadores de conteúdos refletem um caráter “nominal” ou “simbólico” da temática de direitos humanos, necessitando, portanto, de um maior aprofundamento, de acordo com os níveis de incorporação e as respectivas idades dos(as) alunos(as). Como observa: “[...] muito se comenta, mas pouco se explica” (IIDH, 2009, p. 85).

- **Conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH (variáveis 1.1 e 2.1)**

- Apresentar os conceitos básicos de maneira reiterada em diversas séries, de maneira explícita, a fim de inserir o conteúdo transversalmente no currículo (IIDH, 2008); **Recomendação:** Assegurar um tratamento integral e denso, com base em uma estratégia pedagógica de profundidade progressiva dos conhecimentos específicos de direitos humanos (IIDH, 2008);
- Descrever, com profundidade, a questão das características e das definições dos conceitos de direitos humanos (IIDH, 2008, 2009);
- Ensinar os direitos da infância aos(às) meninos(as) desde pequenos(as), reforçar a compreensão da CDC (IIDH, 2008);
- Abordar conceitos de forma contextualizada na realidade (IIDH, 2008, 2009);
- “Abrir a escola para um olhar amplo”, com o fito de incorporar conceitos mais universalistas (ex.: cidadania global) (IIDH, 2008, 2009)

- **Incorporação da história dos DH (variáveis 1.2 e 2.2)**

- “A panorâmica da totalidade de indicadores aplicados mostra que os conhecimentos de caráter histórico estão entre os mais escassos, em ambos os momentos, e são os únicos que mostram algum retrocesso entre 2000 e 2008” (IIDH, 2008, p. 85, tradução nossa). Entretanto, no Relatório VIII, o IIDH (2009, p. 98) declara que “[...] satisfaz comprovar que alguns aspectos da história dos DH recebem maior atenção nos livros de texto que nos currículos”, o que não é o

caso brasileiro. De qualquer forma, é importante trabalhar a questão da incorporação da história dos direitos humanos no currículo escolar – inclusive, e especialmente, os marcos históricos de direitos humanos e de direitos coletivos específicos (IIDH, 2008, 2009); **Recomendação:** “Reforçar a *dimensão histórica do saber dos direitos humanos* [em uma perspectiva mundial, regional e nacional]” (2008, p. 89, tradução nossa) (grifo do autor).

○ **Normas e instituições básicas dos DH (variáveis 1.2 e 2.1)**

- Desenvolver em profundidade as especificações das normas e das instituições básicas de direitos humanos (IIDH, 2008, 2009);
- Incorporar no conteúdo, com maior especificação, das instituições que protegem os direitos humanos, especialmente em âmbito regional e universal (IIDH, 2008, 2009), como observa o IIDH (2008, p. 88, tradução nossa) (grifo do autor): “[...] o panorama de conhecimentos sobre sistemas supranacionais de proteção de direitos humanos: o sistema regional e o sistema universal é quase desolador. Sua presença é rechaçada em especial no caso do sistema regional interamericano.”; **Recomendação:** “Reforçar a abordagem da institucionalidade dos direitos humanos, incluindo sobretudo o conhecimento da história, estrutura e funcionamento das organizações internacionais” (2008, p. 90, tradução nossa).

➤ **Análise das tendências do Brasil:**

Construímos o **Quadro 44**, apresentado na próxima página, com o objetivo de visualizar, de maneira pontual, todos os conteúdos em EDH apresentados, os seus respectivos indicadores analisados e as suas tendências para o Brasil. Como observaremos, **os principais desafios encontram-se presentes nas variáveis: 1.2 e 2.2 (incorporação da histórias dos DH: especialmente, nos indicadores destacados em negrito vinculados à DUDH, à CDC e ao PIDCP e PIDESC) e 1.3 e 2.3 (normas e instituições básicas dos DH: com ênfase de desafio nos indicadores, também destacados em negrito, sobre o conceito de democracia e o sistema regional de proteção dos DH).**

Quadro 44 – Relatórios VII e VIII: resultados dos indicadores de conteúdos da educação em direitos humanos para o Brasil

Indicadores	Número segundo o IIDH	Tendências para o Brasil
<b>Variáveis 1.1 e 2.1 – Conceitos e Desenvolvimentos Conceituais Básicos de DH</b>		
Conceitos de direitos humanos	1.1	Desafio
Características de direitos humanos	1.3	Progresso/Desafio
Conceitos de direitos da infância	1.5	Progresso/Desafio
Igualdade ou equidade de gênero	1.8	Progresso/Desafio
Preconceitos, estereótipos e discriminação	1.9	Progresso/Desafio
Pobreza, fome e falta de equidade	1.11	Progresso
Direitos civis e políticos	1.4.2	Progresso
Direitos econômicos, sociais e culturais	1.4.3	Desafio
Cidadania	1.12	Desafio
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>		
<b>Variáveis 1.2 e 2.2 – Incorporação da História dos DH</b>		
A ONU	2.3	Desafio
<b>A DUDH</b>	<b>2.4</b>	<b>Desafio</b>
<b>Convenção sobre os Direitos das crianças</b>	<b>2.5</b>	<b>Desafio</b>
Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI	2.2.1	Progresso/Desafio
<b>Os dois pactos internacionais: PIDCP e PIDESC</b>	<b>2.4.1</b>	<b>Desafio</b>
<b>Tendência final: Desafio</b>		
<b>Variáveis 1.3 e 2.3 – Normas e Instituições Básicas dos DH</b>		
<b>Conceito de democracia</b>	<b>3.1</b>	<b>Desafio</b>
Os direitos humanos na Constituição do País	3.5	Desafio
OIs de cooperação e promoção dos direitos humanos	3.7	Sem resultado
<b>Sistema Regional de Proteção dos Direitos Humanos</b>	<b>3.7.1</b>	<b>Progresso/Desafio</b>
Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos	3.7.2	Progresso
<b>Tendência final: Desafio</b>		

### 3.3. IX RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2010): DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DE TEXTO DE 10 A 14 ANOS

*“Ser educador em direitos humanos implica assumir não só uma marco conceitual, um conjunto de valores chamados “os valores dos direitos humanos”, mas implica também assumir um “estilo”, uma “forma” de ser educador, uma prática pedagógica que tem características especiais.”*

*(MUJÍCA, R., 2006b, p. 11, tradução nossa)*

Último da trilogia da temática sobre currículo, do segundo ciclo de relatório, o **IX Relatório Interamericano** trata da questão da **metodologia de educação em direitos humanos**, na perspectiva do desenvolvimento de valores e atitudes e destrezas e capacidades de atuação acerca dos DH. Seu objeto de estudo são os livros de texto dos estudantes entre 10 e 14 anos de idade e seu objetivo é analisar “[...] o progresso, entre 2000 e 2010, da metodologia do ensino dos direitos humanos. Analisa os exercícios e atividades práticas incluídas nos livros de texto das séries das crianças de 10 a 14 anos” (IIDH, 2010, p. 33).

Segundo o IIDH (2010, p. 31):

No campo da EDH os livros de texto são mais do que importantes, são quase imprescindíveis porque a maioria dos docentes latino-americanos não estudou direitos humanos durante a sua formação inicial; menos ainda pedagogia em direitos humanos. [...] Assim, os livros escolares capacitam sobre o tema tanto aos alunos como aos professores.

Para M. Cuéllar (2010a, p. 9), a EDH é fundamental para a construção “das democracias” – especialmente, em nossa opinião, da democracia participativa – e de “sociedades mais justas, solidárias e livres”. Ainda, para o IIDH (2010, p. 32):

Toda ação da EDH, seja formal ou não, e para qualquer destinatário, exige a abordagem de diferentes tipos de conteúdos; todos necessários para contribuir à formação integral buscada. Estes conteúdos devem ser de diferentes ordens (cognitivo, afetivo e procedimental) para atender à integralidade e à multidimensionalidade, tanto do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) quanto dos objetivos perseguidos (éticos, críticos e políticos).

A **hipótese** do IX Relatório é que o progresso da educação em direitos humanos depende do ensino dos conteúdos curriculares, por meio de uma metodologia coerente baseada no respeito aos direitos humanos (IIDH, 2010). Isto é, deve utilizar critérios como: “[...] promover a participação dos estudantes, estudar a realidade, a partir do contexto social próximo [...], fomentar o pensamento independente e crítico, favorecer a aprendizagem colaborativa” (IIDH, 2010, p. 33).

Quanto à sua **metodologia**, o IIDH elaborou um estudo comparado de **17 países** signatários do Protocolo de San Salvador (com exceção do Haiti e do Suriname), balizado por uma “[...] pesquisa documental que utiliza indicadores metodológicos” (IIDH, 2010, p. 33). Em sua estratégia operacional, procurou “[...] estudar as ferramentas teórico-metodológicas usadas pelos professores para dar suas aulas e trabalhar com os alunos” (IIDH, 2010, p. 33), ou seja, os materiais didáticos (livros de texto), mais especificamente as propostas de exercícios ou atividades práticas para os(as) alunos(as) que se referem explicitamente aos DH (IIDH, 2010).

Nesse sentido, o IIDH (2010, p. 34) adverte sobre a metodologia:

[...] nos concentramos exclusivamente no componente prático: as atividades desenhadas para que os estudantes as realizem. Esta estratégia de pesquisa representa uma aproximação (o que em metodologia se chama “proxy”) aos métodos e estratégias que os professores utilizam para ensinar. [...] É verdade que, na teoria, os livros de texto não são os únicos recursos metodológicos dos docentes. [...] Entretanto, a] grande maioria dos docentes, se não todos, guiam-se pelos livros de texto para organizar as suas aulas e dar aos alunos tarefas práticas [...]. [...] São o “mínimo denominador comum didático” do ensino de uma disciplina. [...] Esclarece ainda que a] observação direta das aulas, como o estudo etnográfico, de casos está fora do alcance material do Relatório Interamericano da EDH.

A “matriz de variáveis e indicadores” do Relatório IX possui, como pode ser observado no **Quadro 45** abaixo, um **único domínio** (exercícios para os estudantes), **três variáveis** (inovadoras por serem pela primeira vez trabalhadas nos relatórios) e **20 indicadores** (pautados na Proposta Curricular e Metodológica do IIDH) (IIDH, 2010). Foi utilizado o “critério da explicitude”: “[...] ou seja, optou-se por analisar unicamente aqueles exercícios que tivessem uma conexão direta e explícita com os direitos humanos [por menção explícita aos direitos humanos e/ou fundamentais ou do conceito]” (IIDH, 2010, p. 35). O IIDH (2010, p. 47) destaca que: “O conceito de direitos humanos conjuga aspectos axiológicos [princípios éticos] com a exigibilidade jurídica [normatividade].”

Quadro 45 – Relatório IX: variáveis, indicadores e fontes de informação

Variáveis	Indicadores	Fontes de informação*
<b>Domínio 1: Exercícios para os estudantes</b>		
1.1. Incorporação de valores e atitudes de direitos humanos	1.1.1. Dignidade humana	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.2. Vida e integridade pessoal	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.3. Identidade e autoestima	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.4. Liberdade	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.5. Responsabilidade	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.6. Igualdade/não discriminação	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.7. Valorização da diversidade	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.8. Convivência e cooperação	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.9. Justiça	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.10. Solidariedade	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.11. Pluralismo	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.1.12. Paz	Livros vigentes em 2000 e 2010
1.2. Incorporação de destrezas ou capacidades para atuar a favor dos direitos humanos	1.2.1. De pensamento crítico	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.2.2. De comunicação e argumentação	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.2.3. De trabalho cooperativo	Livros vigentes em 2000 e 2010

1.3. Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação	1.3.1. Investigação direta da realidade extraescolar (comunidade local e seus atores)	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.3.2. Problemática de ideias e situações (expõe perguntas, dilemas, conflitos de direitos debates de posições e interesses em relação aos DDHH, etc.)	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.3.3. Simulação/dramatização de situações verossímeis (recriação de situações relacionadas com os DDHH, reais ou hipotéticas, mas verossímeis)	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.3.4. Materiais de apoio novos, não tradicionais	Livros vigentes em 2000 e 2010
	1.3.5. Aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de investigação	Livros vigentes em 2000 e 2010

Fonte: IIDH, 2010, p. 35-36. (Adaptado pela autora)

Nota: A coluna sobre fontes de informação foi elaborada pela autora com base nos dados apresentados no IX Relatório (IIDH, 2010, p. 37).

As fontes de informação e procedimento investigativo utilizadas no IX Relatório foram as usuais: os consultores locais identificaram e coletaram os livros de texto – no caso do Brasil, esses estão apresentados no **Quadro 46**, na página seguinte –, encaminhando-os ao IIDH para análise e aplicação da matriz apresentada (IIDH, 2010). Além disso, o IIDH observa (2010, p. 37) (grifo do autor):

As fontes de informação deste Relatório foram os livros de texto mais utilizados nas matérias de *Educação Cívica e Ética* (Educação Cidadã ou seu equivalente) nas três últimas séries da escola primária e os dois primeiros da secundária, durante os anos 2000 e 2010 respectivamente. [...] Isto representou cinco livros escolares do ano 2000, mais cinco de 2010, dez no total, para cada um dos 18 países do universo do Relatório Interamericano [exceção Haiti, segundo o IIDH (2010)] [...].

Percebemos, conforme explicitado no **Quadro 46**, que os livros selecionados para o Brasil estão vinculadas às disciplinas Estudos Sociais, História e Geografia, em 2000, e Geografia e História, em 2008.

Quadro 46 – Relatório IX: livros de textos analisados e responsáveis pela elaboração

País	Vigentes em 2000		Vigentes em 2010		Responsáveis pela elaboração
	10-11-12 anos	13-14 anos	10-11-12 anos	13-14 anos	
Brasil	<p><b>Os caminhos de Estudos Sociais.</b> 4º série. Favret, Maria. Atual Editora, 1996;</p> <p><b>Eu gosto de Estudos Sociais.</b> 4º série. Passos, Célia e Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996;</p> <p><b>História.</b> 5º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997;</p> <p><b>Geografia. Noções básicas de Geografia.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994;</p> <p><b>História.</b> 6º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997;</p> <p><b>Geografia crítica.</b> Vasantini, W. e Vlach, V. Editora Ática, 1997.</p>	<p><b>História.</b> 7º série. Martins, José. Editora FTD S. A., 1997;</p> <p><b>Geografia: o subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estudo da América.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997;</p> <p><b>História.</b> 8º série. Martins, Roberto. Editora FTD S. A., 1997;</p> <p><b>Geografia: o quadro político e econômico do mundo atual.</b> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.</p>	<p><b>História.</b> 4º série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005;</p> <p><b>Geografia. 4º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005;</p> <p><b>Geografia. 5º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006;</p> <p><b>Geografia. 6º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</p>	<p><b>Geografia.</b> 7º série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006;</p> <p><b>Geografia. 8º série.</b> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</p>	<p>Editoras aprovadas (Atual; Editora Companhia Nacional, Moderna, FTD Ática).</p>

Fonte: IIDH, 2010, p. 38-39. (Adaptado pela autora)

Para a contagem dos exercícios, o IIDH (2010) utilizou uma metodologia de “blocos unitários e/ou de unidades”. “Foi considerado como uma unidade cada grupo de perguntas ou atividades que estavam juntas e que respondiam a um mesmo título ou tema [orientador].” (IIDH, 2010, p. 48) Optaram por elaborar cálculos de números proporcionais, e não absolutos, trabalhando com médias e proporções, a fim de alcançar uma estimativa aproximada das tendências regionais. Também, unificaram os livros de cada país, independente do ano escolar, ou seja, não dividiram os resultados por idade (10 a 14 anos) (IIDH, 2010).

É importante também destacar que, para a nossa metodologia de análise, já descrita no início do nosso trabalho, construímos tabelas comparativas apresentando apenas os resultados do Brasil frente às médias regionais. Salientamos que tanto a **Tabela 4** como a **Tabela 14**, tiveram suas médias regionais calculadas pelo IIDH (2010). As outras **médias aritméticas regionais** e os outros números, encontrados nas **Tabelas 5 a 15**, foram calculados pela autora desta pesquisa, com o auxílio metodológico do pesquisador Herton Ellery Araújo (IPEA).

Como já informamos, são 19 os países signatários do Protocolo de San Salvador que foram recortados para fins deste estudo comparado. Entretanto, o número de países estudados pelo IX Relatório são, efetivamente, 17, pois o IIDH não conseguiu obter livros do Haiti nem do Suriname, que apresentou, segundo o IIDH (2010), apenas um livro em holandês. Ainda, a Colômbia e o Equador apresentaram dados incompletos para a análise comparativa, sendo pontuados muitas vezes como sem dados (s/d). Portanto, de acordo com a explicação, para fins de análise e elaboração das médias regionais, consideramos apenas 15 países – que apresentam seus dados de forma completa –, são eles: 1. Argentina; 2. Bolívia; 3. Brasil; 4. Chile; 5. Costa Rica; 6. El Salvador; 7. Guatemala; 8. México; 9. Nicarágua; 10. Panamá; 11. Paraguai; 12. Peru; 13. República Dominicana; 14. Uruguai; e 15. Venezuela.

Com relação aos resultados gerais dos “exercícios sobre direitos humanos nos livros escolares”, como mostra a **Tabela 4**, na próxima página, comparando os anos analisados (2000 e 2010), o IIDH (2010) aponta um aumento da **tendência de progresso na média regional** do número de exercícios (7,3 para 14), do número total de exercícios (105 para 126) e da média de exercícios (6,9% para 11%),

utilizando dados proporcionais. Ademais, destaca como fenômeno importante, que reverbera além da média regional e também no Brasil: “[...] acerca do progresso da EDH: cresceu a proporção de exercícios explícitos de direitos humanos sobre o total de exercícios.” (IIDH, 2010, p. 50) No caso do Brasil, segundo o IIDH (2010), a média total de exercícios de direitos humanos por livro ainda pontua menos de 10%, tendo subido de 2,7% para 4,3%.

Tabela 4 – Relatório IX: exercícios explícitos de direitos humanos e o total de exercícios por livro no período 2000 a 2010

País	2000			2010		
	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Total de exercícios (por livro)	Média de exercícios de direitos humanos por livro	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Total de exercícios (por livro)	Média de exercícios de direitos humanos por livro
Brasil	6,2	227,4	2,7%	8,8	204,6	4,3%
Média regional	7,3	105	6,9%	14	126	11%

Fonte: IIDH, 2010, p. 49. (Adaptado pela autora)

O IIDH (2010, p. 51) analisa:

Em síntese, [...] o tratamento explícito dos direitos humanos nos exercícios dos livros escolares cresceu significativamente durante a década [na região]. A importância do fenômeno radica em que a temática de direitos humanos vai ganhando presença [...] nas atividades práticas que são propostas ao alunado, ou seja, na metodologia de ensino-aprendizagem. Certamente, esta comprovação auspiciosa é um dado do conjunto [...]. Pelo contrário, em alguns [países] é bastante reduzida [a presença de aumento]. Esta é uma linha de trabalho que deve ser muito fortalecida.

Alinhada à crítica do IIDH, podemos perceber, ao analisarmos as **Tabelas 5 e 6**, que a tendência brasileira não foi de progresso, mesmo tendo um aumento comparado entre décadas. Na verdade, o Brasil apresenta a **tendência** de grande **desafio**, com relação ao número de exercícios de direitos humanos por livro e à média total de exercícios de direitos humanos por livro.

Como mostra a **Tabela 5**, abaixo, que trabalha com números absolutos, observamos que o Brasil cresceu de 6,2 exercícios de direitos humanos por livro para 8,8, correspondendo a um crescimento de 41,9%. Entretanto, o crescimento da média regional foi de 93,4%, demonstrando a grande defasagem brasileira. Ainda, comparando os anos, de modo estanque, em 2000 o Brasil possuía 6,2 exercícios, enquanto a média regional era de 7,3 exercícios de direitos humanos por livro, ou seja, possuía uma defasagem de -15,1%. Em 2010 essa defasagem, em termos de número absoluto, dobrou para -37,6%, estabelecendo um retrocesso com relação à marcha progressiva regional.

Tabela 5 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação ao número de exercícios de direitos humanos por livro

Exercícios de direitos humanos (por livro)	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	6,2	8,8	41,9%
Média regional	7,3	14	93,2%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	- 15,1%	- 37,6%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 4.

A **Tabela 6**, na próxima página, apresenta os número proporcionais, isto é, as médias totais de exercícios de direitos humanos por livro. Em 2000, o Brasil apresentava um número de 2,7% crescendo para 4,3% – o que significa um aumento de 59,3% –, enquanto o crescimento da média regional foi praticamente o mesmo (de 59,4%). Entretanto, tanto no ano de 2000 como no ano de 2010 o Brasil apresenta uma defasagem proporcional, com relação à média regional, de 60,9%. Essa permanece a mesma com o passar da década. Nesse sentido, tais números analisados detidamente corroboram com a **perspectiva de progressos, mas também de grandes desafios**.

Tabela 6 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de exercícios de direitos humanos por livro

Média de exercícios de direitos humanos (por livro)	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	2,7%	4,3%	59,3%
Média regional	6,9%	11%	59,4%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	- 60,9%	- 60,9%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 4.

Sobre os conhecimentos específicos de direitos humanos nos exercícios dos livros escolares, o IIDH (2010) aponta que, especialmente em 2010, na maioria dos países da região, os exercícios de direitos humanos concentram-se em temas como: história, principais instrumentos (internacionais e regionais) sobre direitos humanos e direitos da infância, ONU e OIs e organizações nacionais relacionadas aos direitos humanos, Estado, DICP e DESC e igualdade.

Para o IIDH (2010, p. 52-53) (grifo do autor):

[...] há numerosas problemáticas sociais tratadas pelos livros escolares, tanto em seus textos explicativos como em seus exercícios, que ainda **não** são abordadas sob uma perspectiva de direitos, ainda quando seria preciso (e assim é como deveria ser explicado às crianças e jovens). [Para o IIDH (2010), muitas balizam-se por um enfoque assistencialista, de governabilidade ou de eficácia da ação do Estado] [...] A chave para fazer avançar a educação em direitos é que não a limitemos a que as pessoas adquiram certos conhecimentos específicos sobre direitos humanos, mas que aprendam a utilizar a perspectiva (ou o enfoque) de direitos humanos para examinar a realidade. [...] Trata-se de aprender a olhar o mundo “com a chave de direitos”. Este é o sentido da chamada “transversalização dos direitos humanos” nos currículos escolares [...] tão pouco compreendida. Dificilmente poderá ser alcançada se não adotarmos um enfoque abrangente para compreender e explicar a realidade – passada, presente e futura – em termos de direitos. O enfoque de direitos não se alcança com uma simples acumulação de temáticas [...].

Como declarado, destacamos que no estudo das variáveis do IX Relatório o IIDH não analisa indicador por indicador, mas apresenta os dados de forma quantitativa e segundo suas variáveis. Analisa os números absolutos (na primeira e

na segunda coluna: presença de valores e atitudes) os números proporcionais e as médias de valores e atitudes por exercícios (na terceira coluna: média de valores e atitudes por exercício) de cada país. Ressaltamos que a análise das tendências se dão por contraste entre a média regional e os números do Brasil. Portanto, o interesse aqui não é saber se o País progrediu ensimesmando, mas sim sua progressividade com relação à média regional.

### 3.3.1. VARIÁVEL 1.1: INCORPORAÇÃO DE VALORES E ATITUDES DE DIREITOS HUMANOS

A **variável 1.1** tem por objetivo: “[...] identificar se os exercícios dos livros escolares assumem de maneira efetiva (ou não) que os direitos humanos tem um fundamento axiológico e se buscam sensibilizar o alunado sobre os valores que o sustentam eticamente.” (IIDH, 2010, p. 53). Abrange **12 indicadores**, que correspondem a valores e a atitudes de DH, já pontuados no **Quadro 45**.

Nessa perspectiva, como poderemos observar na **Tabela 7**, na próxima página, o IIDH (2010) indica que os números absolutos, relacionados à presença de valores e atitudes por livro, cresceram na maioria dos países – como pode confirmar nosso cálculo da média regional (20,5 para 42,1). Isto corresponde a um crescimento de 105,4% na média regional, como mostrará a **Tabela 8**, também observada na próxima página. Esse número para o Brasil também cresceu de 14,6 para 19,6. Entretanto, corresponde, conforme **Tabela 8**, a um crescimento de 34,2% (1/3 abaixo da média regional).

Para o IIDH (2010, p. 53): “[...] este alto crescimento [do número de exercícios por livro na maioria dos países da região] se explica porque cresceu também, a quantidade de exercícios sobre direitos humanos”.

Como apresentará a **Tabela 8**, com relação à presença de valores e atitudes por livro, em 2000 a diferença entre o Brasil e a média regional era de -28,8%, em 2010 essa aumentou para -53,4%. Tal defasagem, quase o dobro entre 2000 a 2010, representa uma **tendência de desafio** para o Brasil, com relação à média regional.

Tabela 7 – Relatório IX: resultados da variável 1.1: valores e atitudes nos exercícios de direitos humanos por livros para o Brasil (2000-2010)

País	2000			2010		
	Presença de valores e atitudes (por livro)	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Média de valores e atitudes por exercício	Presença de valores e atitudes (por livro)	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Média de valores e atitudes por exercício
Brasil	14,6	6,2	2,3% <sup>87</sup>	19,6	8,8	2,2%
Média regional	20,5	7,3	3,3%	42,1	14,1	3,1%

Fonte: IIDH, 2010, p. 54. (Adaptado pela autora; média regional calculada pela autora)

Tabela 8 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de valores e atitudes por livro

Presença de valores e atitudes (por livro)	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	14,6	19,6	34,2%
Média regional	20,5	42,1	105,4%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	-28,8%	-53,4%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 7.

Na última tabela desta variável (**Tabela 9**), obteremos uma análise crítica e relevante da situação. Os dados numéricos observam tendências de grandes desafios para a média regional e para o Brasil. Ambos retrocedem na média de valores e atitudes por exercício: média regional (3,3% para 3,1%, decréscimo de 6,1%) e do Brasil (2,3% para 2,2%, decréscimo de 4,3%). O único dado mais otimista do País, ao compararmos os números postos no sentido de relacionar o Brasil e a média regional, é que em 2000 a defasagem do País era de 30,3% e diminuiu levemente em 2010, para 29%.

<sup>87</sup> Optamos, para fins metodológicos de padronização, utilizar apenas uma casa (um número) após a vírgula (ex.: 2,35% para 2,3%), ou seja, no IX Relatório os resultados das tabelas seguintes são “quebrados”, mas “arredondamos” esses números.

Tabela 9 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de valores e atitudes por exercício

Média de valores e atitudes por exercício	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	2,3%	2,2%	- 4,3%
Média regional	3,3%	3,1%	- 6,1%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	- 30,3%	- 29,0%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 7.

Sob uma perspectiva regional (macro), o IIDH (2010, p. 55) conclui acerca da primeira variável analisada:

Resumindo, comprovamos uma aceitável presença de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios dos documentos dos dois momentos históricos [...]. [...] [Entretanto,] a descoberta importante que traz este Relatório é comprovar que os exercícios de direitos humanos nos livros escolares foram desenhados considerando e apelando à base ético-valorativa dos direitos humanos, não somente à sua base histórica ou jurídica. Em 2010, todos os 12 indicadores de valor examinados estavam presentes nos livros dos países estudados [especialmente, segundo o IIDH (2010): valorização da diversidade; igualdade e não discriminação; e identidade e autoestima].

Como contraposição fundamentada aos dados apresentados, especialmente voltados para o Brasil, observamos um **cumprimento parcial** da variável do Brasil tendo em vista o distanciamento do crescimento desta variável, que é, na verdade, quase irrisório para o País com relação à média regional nos números absolutos. O cenário melhora quando analisamos os dados proporcionais, que apresentam um progresso na média de valores e atitudes por exercício, devido ao decréscimo tanto da média regional. Nesse sentido, para a **variável 1.1** observamos uma **tendência de progresso e desafio** para o Brasil.

3.3.2. VARIÁVEL 1.2: INCORPORAÇÃO DE DESTREZAS OU CAPACIDADES PARA ATUAR EM FAVOR DOS DIREITOS HUMANOS

A **variável 1.2** “[...] examinou se os exercícios dos livros escolares se propuseram (ou não) a exercitar no alunado habilidades, destrezas ou capacidades concretas para que aprendam a atuar em respeito e defesa dos direitos humanos, próprios e dos demais.” (IIDH, 2010, p. 55). Abarca **três indicadores em destrezas**: 1. **pensamento crítico** (contrastar e valorizar informações, emitir juízos e opinar, desenvolver pensamento autônomo, analisar diferentes pontos de vista); 2. **comunicação e argumentação** (expressão de opinião pessoal, compreender e interpretar propostas, argumentar posição adotada, contestar discrepâncias, negociar conflitos); e 3. **trabalho cooperativo** (trabalhar em grupo, chegar à consenso, construir algo complexo em conjunto) (IIDH, 2010, p. 55-58).

Tabela 10 – Relatório IX: resultados da variável 1.2: destrezas e capacidades para atuar nos exercícios de direitos humanos dos livros para o Brasil (2000-2010)

País	2000			2010		
	Presença de destrezas (por livro)	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Média de destrezas por exercício	Presença de destrezas (por livro)	Exercícios de direitos humanos (por livro)	Média de destrezas por exercício
Brasil	5,4	6,2	0,8%	7,8	8,8	0,8%
Média regional	5,1	7,3	0,7%	10,3	14,1	0,7%

Fonte: IIDH, 2010, p. 59. (Adaptado pela autora; média regional calculada pela autora)

Com base na **Tabela 11**, observamos que cresce a presença de destrezas por livro da média regional (5,1 para 10,3 – crescimento de 102%) e do Brasil (5,4 para 7,8 – crescimento de 44,4%). Vale observar que, pela primeira vez em números absolutos e proporcionais, o Brasil em 2000 estava acima da média regional (5,4 em contraste com 5,1 – com diferença 5,9% positiva). Entretanto, essa vantagem decaiu após uma década (em 2010), aumentando, negativamente, para uma diferença de 24,3% de defasagem. Evidencia, portanto, **tendência de desafio**.

Tabela 11 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de destrezas por livro

Presença de destrezas (por livro)	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	5,4	7,8	44,4%
Média regional	5,1	10,3	102%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	5,9%	-24,3%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 10.

A presença de valores e atitudes nos exercícios de DH por livro já foi analisada na **Tabela 7**, que registrou o crescimento da média regional e do Brasil, embora com defasagem para o Brasil. Elas valem para ambas as variáveis (valores e atitudes e destrezas ou capacidades), por possuírem os mesmos números.

Segundo **Tabela 12**, a média regional e o Brasil permanecem as mesmas ao compararmos os recortes específicos, ou seja, anos 2000 (a média regional 0,7% e o Brasil 0,8%) e 2010 (a média regional 0,7% e o Brasil 0,8%). O mesmo se dá com o recorte temporal (0%). Isso demonstra que, após uma década, não há nenhuma alteração das médias de destrezas por exercício – o que evidencia mais uma **tendência de retrocesso** do que de progresso, em nossa opinião, já que o número de exercícios por livro na maioria dos países da região aumentou. É importante destacar que o Brasil, mesmo com uma porcentagem muito pequena de média de presença de destrezas por exercício (0,8%, menos de 1%), encontra-se acima da média regional (0,7%), sendo uma **tendência de progresso**, mesmo que limitada.

Tabela 12 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à média de destrezas por exercício

Média de destrezas por exercício	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	0,8%	0,8%	0%
Média regional	0,7%	0,7%	0%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	14,3%	14,3%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 10.

O IIDH (2010) observa que os indicadores de destreza que mais aumentaram ao longo da década foram os de pensamento crítico e de trabalho cooperativo. Para concluir a análise da **variável 1.2**, identificamos uma **tendência de progresso e desafio** para o País. Pois os dados expostos apresentam uma conjuntura de muitas limitações dessa variável tanto do nível regional como do local.

### 3.3.3. VARIÁVEL 1.3: UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS MOBILIZADORES DA PARTICIPAÇÃO

A **variável 1.3** (terceira variável da matriz) procura analisar o “desenho global” dos exercícios explícitos de direitos humanos, como atividade pedagógica (pautada pela **metodologia de EDH**), a fim de examinar sua estrutura, técnicas, estratégias e recursos (IIDH, 2010). “Sob a perspectiva da EDH, atender ao “como” das atividades didáticas é tão importante quanto o seu conteúdo.” (IIDH, 2010, p. 61) Divide-se em **cinco indicadores**: 1. **pesquisa direta da realidade extraescolar** (realidade concreta dos destinatários); 2. **problematização de ideias e situações** (problematização do conhecimento); 3. **simulação ou dramatização de situações verossímeis** (emocional e vivencial); 4. **materiais de apoio inovadores** (realidade e cultura do destinatário; identidade geracional); e 5. **aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa** (superação das experiências pontuais e isoladas) (IIDH, 2010, p. 61-62).

Nesse contexto, a análise sobre a utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros dos anos de 2000 a 2010, pode ser feita por meio da observação dos dados das **Tabelas 13 e 14**, apresentadas na próxima página.

Como mostra a **Tabela 13**, a média regional cresceu de 3,7 para 9,8 e a do Brasil de 3 para 5,6 de presença de destrezas por livro. Esses números são detalhados na **Tabela 14**, que mostra um crescimento de 164,9% da média regional, enquanto o País apresenta um crescimento abaixo da média de 86,7%. Ainda, demonstra a defasagem brasileira em ambas as décadas, de - 18,9%, em 2000, e - 42,9%, em 2010, revelando uma **tendência de desafio na variável (1.3)**.

Tabela 13 – Relatório IX: estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010

País	2000	2010
	Presença de destrezas (média por livro)	Presença de destrezas (média por livro)
Brasil	3	5,6
Média regional	3,7	9,8

Fonte: IIDH, 2010, p. 63.

Tabela 14 – Relatório IX: diferenças entre o Brasil e a média regional, em recorte específico (2000 e 2010) e em recorte temporal (2000-2010), com relação à presença de destrezas por livro

Presença de destrezas por livro	2000	2010	Diferença entre 2000 e 2010 (%)
Brasil	3	5,6	86,7%
Média regional	3,7	9,8	164,9%
Diferença entre o Brasil e a média regional (%)	- 18,9%	- 42,9%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Tabela 13.

Por fim, o IIDH (2010, p. 64) afirma que:

Percebemos um crescimento importante e generalizado durante a década. [...] As estratégias escolhidas para os indicadores da variável cresceram 2,5 vezes nos exercícios dos livros durante a década. [...] parece que os livros escolares vão deixando para trás os paradigmas educativos enciclopedistas tradicionais [...] e condutivistas [...], favorecendo modelos de construção de conhecimento a partir da participação autônoma, crítica e problematizadora dos próprios sujeitos da aprendizagem. [...] Isto é, sem dúvida, o resultado da influência dos enfoques mais modernos da psicologia cognitiva e da construção do conhecimento [...].

O IIDH (2010, p. 64) aponta que os indicadores que mais cresceram foram: pesquisa direta da realidade, os materiais de apoio inovadores (especialmente, baseados no computador pessoal e internet), a problematização de ideias e situações, a simulação ou dramatização de situações verossímeis e o aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa.

### 3.3.4. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO IX RELATÓRIO

Destacamos, adiante, as principais conclusões e recomendações do IX Relatório e as tendências dos resultados para o Brasil analisadas neste estudo. “Sobre a quantidade de exercícios de direitos humanos nos livros escolares”, o IIDH (2010) reforça a descoberta do “duplo crescimento” geral, tanto dos exercícios nos livros como dos exercícios explícitos de direitos humanos. Enfatiza a tendência dos livros em incluir as crianças no processo da aprendizagem, por meio de uma metodologia mais participativa com “convite à ação”.

Ademais, faz uma crítica que deve ser incorporada ao Brasil:

Comprovar o aumento dos exercícios explícitos de direitos humanos nos livros escolares, [...] não nega nem dissimula o fato de que nem todos os países mostram um progresso igualmente destacado neste sentido. Ao contrário, em boa quantidade dos países, os exercícios de direitos humanos nos livros continuam sendo escassos, com porcentagens inferiores ao 10% do total de exercícios [o número do Brasil como vimos, é de 4,3% o menor entre todos os países da região, sendo que o maior é o da República Dominicana de 28,3%, segundo IIDH (2010, p. 49)] [...]. Esta é uma realidade ainda insatisfatória – tanto do ponto de vista ético, quanto conceitual ou metodológico – e que é imprescindível que continue sendo fortalecida (IIDH, 2010, p. 71).

O IIDH (2010, p. 72), destaca a necessidade de se avançar em uma proposição balizada pelo enfoque em direitos humanos, por meio de uma incorporação transversal, “[...] como critério para analisar, interpretar e julgar a realidade social”.

#### ➤ **Análise das conclusões e das recomendações do IIDH:**

Apresentamos, abaixo, as conclusões e recomendações feitas pelo IIDH (2010) para cada variável do IX Relatório. Essas serão apresentadas de forma pontual, a seguir, e debatidas na seção das considerações finais. Entretanto, ressaltamos uma das recomendações do IX Relatório, que abarca todas as variáveis: elaborar (ou adotar, no caso do Brasil) materiais (livros) com enfoque de

direitos, “com olhar de direitos” e não assistencialista e garantir que contemplem exercícios com base nas três variáveis destacadas abaixo (IIDH, 2010, p. 77-78).

○ **Variável 1.1: incorporação de valores e atitudes de direitos humanos**

- Desenhar os exercícios explícitos em direitos humanos sempre sob uma perspectiva ético-valorativa, não somente histórica e jurídica (IIDH, 2010); **Recomendação:** “Prestar atenção e tomar cuidado com o desenho dos exercícios nos livros. Particularmente com aqueles de direitos humanos.” (IIDH, 2010, p. 77); escolher livros que privilegiem estratégias pedagógicas mobilizadoras da participação infantil;
- Valorizar a presença dos indicadores de valores e atitudes que aumentaram, especialmente os que trabalham com diversidade e igualdade (IIDH, 2010); **Recomendação:** “Contemplar explicitamente todos os valores e atitudes que sustentam os direitos humanos e que parecem nos instrumentos internacionais [...]” (IIDH, 2010, p. 78).

○ **Variável 1.2: incorporação de destrezas ou capacidades para atuar a favor dos direitos humanos**

- Fortalecer a presença do indicador de comunicação e argumentação, indicador de destrezas ou capacidades que não aumentou (IIDH, 2010); **Recomendação** (IIDH, 2010): “Contemplar, de maneira equilibrada, todas as destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos [ ...]. O fio condutor deve ser sempre a integralidade [...]” (IIDH, 2010, p. 78);
- Continuar a organizar os exercícios em seções fixas e regulares, por meio de subtítulos que funcionem como “organizadores mentais prévios” (IIDH, 2010).

- **Variável 1.3: utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação**

- Continuar a ampliar e fortalecer “as novas e boas estratégias metodológicas” (IIDH, 2010, p. 75); **Recomendação:** “Coletar – pelos organismos internacionais e regionais de direitos humanos – as “boas práticas” metodológicas no desenho de exercícios e atividades praticas para estudantes e docentes, que comecem a ser incluídos nos livros de texto de alguns países da região, analisá-las e divulgá-las como exemplos dignos de consideração, para que haja uma retroalimentação da produção nacional de livros de texto”. (IIDH, 2010, p. 78).

➤ **Análise dos resultados do Brasil:**

A fim de apresentar as variáveis analisadas dos resultados brasileiros para o IX Relatório, elaboramos o **Quadro 47**. O objetivo é esquematizar os resultados para discutir essas informações de maneira articulada nas considerações finais.

Quadro 47 – Relatório IX: resultados das variáveis 1.1 à 1.3 para o Brasil

Variável 1.1 – Incorporação de valores e atitudes de direitos humanos
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>
Variável 1.2 – Incorporação de destrezas ou capacidades para atuar a favor dos direitos humanos
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>
Variável 1.3 – Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação
<b>Tendência final: Desafio</b>

### 3.4. X RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2011): DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS DE CONVIVÊNCIA E SEGURANÇA ESCOLAR COM ENFOQUE EM DIREITOS

*“Aprender a conviver é, precisamente, um dos grandes e inquestionáveis fins da educação.”*

*(IIDH, 2011, p. 35)*

O **X Relatório** trata de **políticas de convivência e segurança escolar, com enfoque em direitos humanos**. Procura avaliar as políticas “de prevenção e tratamento das violências” e suas práticas. Seu objeto de estudo são as políticas educativas nacionais de convivência e de segurança escolar e seu objetivo é examinar, além do conteúdo das políticas, seu surgimento, seu desenvolvimento e sua aplicação para permitir comparações (IIDH, 2011).

Diferente dos demais relatórios, sua temática teve origem direta das preocupações de Ministros da Educação, especialmente os que aderiram ao PIEDH, com a crescente violência escolar. Solicitaram, portanto, expressamente ao IIDH, por meio de petição, a análise dessa temática no Relatório Interamericano (IIDH, 2011). Como aponta o IIDH (2011, p. 34): “Os atos de violência nas escolas, [...] constituem violações de direitos humanos [...] e] sempre devem ser identificados e denunciados. Mas, sobretudo, devem ser prevenidos [...].”

Nesse sentido, o objetivo do Instituto é oferecer ferramentas para a sensibilização, a partir da análise do problema para posterior prevenção, por meio de estratégias de intervenção em educação em direitos humanos. Essas devem contar com a construção de práticas de boa convivência e segurança nos centros educativos, que incentivem a confiança e a cooperação (IIDH, 2011).

Importante destacar que, para o IIDH (2011), faz-se necessário nomear as violências<sup>88</sup>, pois “[...] a escola tem que reconhecer e chamar como o que são – atos

---

<sup>88</sup> Segato (2012, p. 47, tradução nossa) observa: “As palavras têm um grande poder transformador.” Destaca, em nossa opinião de modo especial: **“Cada novo sofrimento reconhecido e identificado, cada nova queixa nomeada é um passo importantíssimo, uma conquista.** Esse nome multiplicará o reconhecimento daqueles que padecem de uma opressão comum e permitirá a articulação de suas lutas. O reconhecimento de um

de violência –, sem ambiguidades, porque o que não se nomeia tende a tornar-se invisível e não pode ser enfrentado com clareza nem eficácia” (IIDH, 2011, p. 35).

Outro ponto essencial e crítico ao debate instigado pelo Instituto:

[...] as manifestações de violência são disrupções do processo formativo que vão mais além de suas causas particulares, com frequência externas à escola, e se não são contidas mostram as limitações e insuficiências da instituição educativa para administrar, negociar ou transformar construtivamente os conflitos que ocorrem em seu espaço entre atores. Em síntese, reiteramos a missão institucional da escola não é combater a violência, mas saber reconhecer suas manifestações e trabalhar conscientemente para preven-las (IIDH, 2011, p. 35).

O IIDH (2011) observa a importância de se identificar fatores de risco, que devem ser neutralizados, e de proteção, que devem ser fortalecidos, para a prevenção da violência em âmbito escolar. Analisa que a violência não é um fenômeno único e uniforme, caracterizado por “estereótipos estigmatizadores”, mas um conjunto de “violências” que se entrecruzam e podem variar entre diversos tipos (físicas, simbólicas e incivilidades) e emergir de diversos *locus* (da escola, contra a escola e na escola).

Uma questão apontada pelo IIDH (2011, p. 36-37) merece destaque

As violências escolares estão intimamente ligadas ao fenômeno de transformação social e às violências que experimenta a sociedade e seu conjunto. Hoje é um fato a quase universalização da escola básica na maior parte do mundo e sem dúvida também na América Latina [...]. [...] [Impulsionando a] escolarização massiva de populações com grandes diversidades socioculturais. As desigualdades, iniquidade e violências sociais invadem a escola [...].

---

sofrimento comum levará à elaboração de novas identidades instrumentais para a formação de frentes políticas e estratégias comuns. [...] **O poder de nomear o sofrimento, sua eficácia simbólica ao criar novas sensibilidades e instalar culturas mais benignas é a dimensão mais importante da lei**, pois constitui um verdadeiro antídoto, muito mais poderoso que a rendição das sentenças proferidas pelos juízes. É também o aspecto mais democrático dos Direitos Humanos, porque alude que a profissionalização pode ser obra de todos e radicalmente de qualquer um, e depende de uma prática deliberativa. Por isso mesmo, a tarefa de imaginar esses nomes e **consolidá-los no vocabulário pode e deve ser levada a cabo nas instituições educativas, em todos os seus níveis. As palavras desnaturalizam o sofrimento evitável. E nomear é capacidade e responsabilidade de todos, desde a infância, se promovermos, através da educação, a consciência de que é possível modificar o sofrimento naturalizado em que vivemos.**“ (SEGATO, 2012, p. 54-55, tradução nossa) (grifo nosso)

“O X Relatório parte da convicção conceitual e política de que há uma *relação de dupla via* [via de mão dupla] *entre convivência e segurança no ambiente escolar e educação em direitos humanos*” (IIDH, 2011, p. 38) (grifo do autor). Ou seja, para o IIDH (2011) incorporar a EDH na escola impacta, diretamente, a convivência e a segurança escolar.

Por um lado, o fato de que os atores educativos sintam-se tranquilos e resguardados dentro da instituição escolar e interatuem de maneira respeitosa e solidária, favorece a aprendizagem dos direitos humanos de maneira prática, [...]. [...] Por outro lado, também há uma influência recíproca. Na medida em que os atores educativos se formem em direitos humanos, isso favorecerá interações mais pacíficas, democráticas e seguras para todos e todas, porque a EDH coloca ênfase na construção dos valores, atitudes e condutas que devem regular as relações respeitadas entre as pessoas-sujeitos de direitos [...] (IIDH, 2011, p. 38-39).

Nessa perspectiva, a **hipótese** do X Relatório é que o progresso da educação em direitos humanos depende de políticas públicas e estratégias de intervenção para a promoção da convivência e da segurança nos centros de ensino, assim como do desenho e da execução dessas políticas com enfoque em direitos (IIDH, 2011).

Com relação à metodologia do presente Relatório, compreende o estudo comparado de 17 países signatários do Protocolo de San Salvador (exceção, novamente, do Haiti e do Suriname). Diferente dos outros, que estabelecem uma amostra por faixa de idade ou séries escolares e uma “análise de progresso” com o recorte por períodos, esse aponta uma “linha de base” para auxiliar estudos posteriores. Como observa o IIDH (2011, p. 40), seu intuito metodológico é:

[...] fazer uma análise dinâmica, evolutiva, que se concretizou ao examinar não só o conteúdo das políticas, mas também sua data de surgimento e de aplicação, o que permitiu compará-las com outras disposições prévias (ou a ausência delas).

A informação de contexto e matriz de variáveis e indicadores do Relatório divide-se em duas partes: 1. “introdução contextual”, elaborada pelos(as) consultores(as) nacionais (locais), que reúnem opiniões pessoais (da comunidade educativa), de uma “aproximação informal a percepções”, sobre a temática

convivência e segurança na escola; e 2. coleta de dados (normativa) de políticas educativas para a convivência e segurança escolar (IIDH, 2011).

A elaboração da **matriz**, com as respectivas variáveis e indicadores, pode ser observada no **Quadro 48**, que corresponde à Tabela 7 situada no X Relatório, a qual usamos como base de informações. Dessa forma, a matriz base possui um **único domínio, quatro variáveis e 15 indicadores**. Como procedimento investigativo e fontes de informação, o Relatório contou com os consultores nacionais, os funcionários dos Ministérios da Educação ou Secretarias afins, entrevistados, em alguns casos, para auxiliar na localização e/ou tirar dúvidas sobre determinada fonte documental, e a ONG Fé e Alegria<sup>89</sup> (IIDH, 2011).

Quadro 48 – Relatório X: variáveis, indicadores e fontes de informação

Variáveis	Indicadores	Fontes de informação
<b>Domínio 1: Políticas sobre a convivência e segurança escolar</b>		
1.1. Informação estatística e diagnósticos	1.1.1. Disponibilidade de informação estatística e bases de dados no Ministério da Educação sobre incidentes ou situações de conflito violento nos centros educativos do País	Entrevistas com as pessoas encarregadas das estatísticas do Ministério da Educação (ou outra instância governamental correspondente)
	1.1.2. Prática de procedimento, sistematização e análise dos dados estatísticos disponíveis	Consulta da base de dados existente sobre conflitos intra-escolares (no Ministério da Educação ou outra dependência governamental)
	1.1.3. Existência de estudos descritivos-explicativos realizados no Ministério da Educação sobre os dados estatísticos disponíveis	Listagem de estudos existentes

<sup>89</sup> A Fundação Fé e Alegria é uma instituição ligada à Companhia de Jesus, apresenta-se como: “[...] um Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social [... , que objetiva] proporcionar uma educação de qualidade para os mais empobrecidos, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para isso, instala nas áreas marginalizadas centros de educação e promoção social, que oferecem, conforme os anseios das comunidades locais, programas de educação formal, educação não-formal e educação comunitária. Fé e Alegria conta, em primeiro lugar, com a corresponsabilidade da comunidade local e a partir daí estabelece convênios com governos municipais e estaduais, assim como apresenta projetos de financiamento a pessoas, grupos e instituições, nacionais e estrangeiras.” (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA, 2016). Disponível em: <www.fealegria.org.br>. Acesso em: julho de 2016.

1.2. Políticas, planos e programas	1.2.1. Existência de diretrizes ou orientações ministeriais para promover a convivência e segurança escolar e prevenir e manejar conflitos nos centros educativos do País	Entrevistas com funcionários encarregados da instância ministerial que trata desse assunto
	1.2.2. Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação	Documentos ministeriais que deem conta de orientações específicas em matéria de convivência, segurança e violência intra-escolar (ofícios, pronunciamentos, regulamentos etc.)
	1.2.3. Colocação em prática de um ou mais programas ou projetos específicos desse assunto	
	1.2.4. Presença explícita de valores e princípios de educação em direitos humanos nas diretrizes, planos e programas ou projetos existentes desse assunto	Texto dos planos e dos programas ou projetos específicos existentes
1.3. Execução das políticas	1.3.1. Existência de uma ou mais instâncias ministeriais responsáveis pela convivência, segurança, prevenção e manejo de conflitos nos centros educativos	Organograma do Ministério; Entrevistas com as pessoas encarregadas da instância responsável pelo assunto
	1.3.2. Disponibilidade de orçamento para levar adiante os planos e programas ou projetos existentes	Consulta do orçamento educativo; Entrevista com as pessoas encarregadas da instância responsável pelo assunto
	1.3.3. Participação dos diferentes atores educativos na execução dos planos e programas ou projetos: 1. Diretores de centro; 2. Docentes; 3. Funcionários; 4. Pais; 5. Comunidade	Entrevistas com as pessoas encarregadas da instância responsável pelo assunto; Texto dos planos e dos programas ou projetos existentes
	1.3.4. Existência de materiais de difusão e formação com enfoque em direitos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação sobre esse assunto	Cópia dos materiais de difusão e formação produzidos e distribuídos

	1.3.5. Existência de ações de capacitação dos diferentes atores educativos sobre essa matéria: 1. Diretores de centro; 2. Docentes; 3. Funcionários; 4. Pais; 5. Comunidade	Entrevistas com as pessoas encarregadas da instância responsável pelo assunto; Registro de ações de capacitação da instância responsável pelo assunto
1.4. Acompanhamento e avaliação das políticas	1.4.1. Acompanhamento do cumprimento das políticas, planos, programas e projetos em matéria de convivência, segurança, prevenção e manejo de conflitos nos centros educativos	Entrevista com a pessoa encarregada da instância ministerial responsável pelo assunto
	1.4.2. Condução de avaliações sobre o andamento dos planos, programas ou projetos existentes	Consulta de avaliações e estudos oficiais sobre o funcionamento dos planos e programas existentes;
	1.4.3. Disponibilidade de resultados e conclusões sobre o andamento dos planos e programas ou projetos existentes	Entrevista com a pessoa encarregada da instância ministerial responsável pelo assunto

Fonte: IIDH, 2011, p. 41. (Adaptada pela autora)

Ainda, o IIDH (2011) observa limitações na coleta de dados da pesquisa no sentido da dificuldade em se trabalhar com países federais<sup>90</sup>, como é o exemplo do Brasil, pela complexidade da coleta de informações de abrangência nacional. Dessa forma, optaram por analisar a base documental (normativa) federal, relacionada aos Ministérios responsáveis pela temática. No caso brasileiro – como pode ser percebido no **Quadro 49**, abaixo, são os seguintes: SEDH/PR; MEC; e MJ .

<sup>90</sup> Segundo o Ministério das Relações Exteriores (MRE, 2014a), são 12 os países federais do mundo: 1. Alemanha; 2. Argentina; 3. Áustria; 4. Brasil; 5. Canadá; 6. Etiópia; 7. Índia; 8. México; 9. Nigéria; 10. Paquistão; 11. Suíça; e 12. Venezuela. “Os países federais são, basicamente, locais compostos por entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio que se unem para constituir uma federação. No caso do Brasil, por exemplo, cada estado tem autonomia mas somente o País é considerado soberano, inclusive em casos internacionais. Na federação, as entidades que compõem não podem se dissociar livremente.” (BRASIL, 2014a)

Quadro 49 – Relatório X: fontes analisadas e autoridades responsáveis

País	Instrumentos de política pública associados à convivência, segurança e prevenção da violência escolar	Autoridades responsáveis	Datas
Brasil	Plano Nacional de Direitos Humanos I	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República	1996
	Lei No. 8.069, Estatuto da Infância e da Juventude: artigos 5, 91, 93 e 125	Poder Legislativo	1999
	Plano Nacional de Direitos Humanos II	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República	2001
	<b>Programa Escola Aberta. Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.</b> Resolução/CD/FNDE/ N. 052 (Programa Escola Aberta. Educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude)	UNESCO/Fundo de Desenvolvimento e da Educação/ Ministério da Educação/ Governo Federal	2004
	<b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</b>	Ministério da Justiça/ Ministério da Educação/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República	2007 <sup>91</sup>
Plano Nacional de Direitos Humanos 3	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República	2009	

Fonte: IIDH, 2011, p. 44.

Nota: As políticas destacadas em negrito são as que abordam explicitamente questões de convivência, segurança e prevenção das violências.

### 3.4.1. VARIÁVEL 1.1: INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS E DIAGNÓSTICOS

A **variável 1.1**, nomeada no X Relatório como primeira variável, trata das informações estatísticas e dos diagnósticos das políticas sobre a convivência e a segurança escolar. Como podemos observar no **Quadro 50**, essa possui **três indicadores base**, que registram ou não, como indica o IIDH (2011), a existência de referências sobre: **1.1.1 informação estatística e base de dados**; **1.1.2 sistematização e análise de dados**; e **1.1.3 estudos descritivos explicativos**.

<sup>91</sup> Como tratamos no capítulo 2, o PNEDH teve sua primeira versão elaborada em 2003 e sua segunda versão elaborada em 2006.

Para o IIDH (2011, p. 40-42) a proposta dessa primeira variável é:

[...] comprovar se as entidades dirigentes da educação nacional tinham informação sobre incidentes ou situações conflituosas nas escolas públicas do país, pois trata-se da base empírica indispensável para sustentar qualquer diagnóstico sobre a situação real de convivência e segurança nos centros escolares.

O Instituto declara que esses dados são importantes para a construção de políticas públicas. Pois, como observa o IIDH (2011, p. 56): “Não se pode planejar nem executar ações sobre o que não se conhece”. Também é interessante considerar que os indicadores são concatenados, isto é, um conduz ao outro. Entretanto, nem sempre há uma linearidade nesse processo (IIDH, 2011).

Quadro 50 – Relatório X: indicadores 1.1.1 a 1.1.3: informações estatísticas e diagnósticos

Países	Indicador 1.1.1: informação estatística e bases de dados	Indicador 1.1.2: sistematização e análise de dados	Indicador 1.1.3: estudos descritivos- explicativos
Argentina	√√	√√	√√
Bolívia	---	---	---
<b>Brasil</b>	√	√	√√
Chile	√√	√√	---
Colômbia	s/d	s/d	s/d
Costa Rica	√√	√√	√
Equador	√	---	---
El Salvador	√	√	s/d
Guatemala	---	√	√
México	√√	√√	√√
Nicarágua	s/d	s/d	s/d
Panamá	√√	√√	*
Paraguai	---	---	*
Peru	*	---	*
República Dominicana	√	---	---
Uruguai	---	---	---
Venezuela	*	s/d	*

Fonte: IIDH, 2011, p. 57.

\*Notas: descrição dos símbolos: (√√) o indicador cumpre-se de maneira aceitável; (√) o indicador cumpre-se parcialmente<sup>92</sup>; (---) segundo a informação disponível, o indicador não se cumpre; (\*) há processos em curso para o cumprimento do indicador; (s/d) sem dados – não se conseguiu obter informação para estudar o indicador.

Com base no **Quadro 50**, a fim de utilizar dados quantitativos, elaboramos a **Tabela 15**, para visualizarmos a posição brasileira com relação à média regional:

Tabela 15 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.1.1 a 1.1.3

Resultados do indicador	Indicador 1.1.1		Indicador 1.1.2		Indicador 1.1.3	
	Número de países*	f.	Número de países**	f.	Número de países***	f.
Aceitável	5	33,4	5	35,7	3	21,4
Parcial	4	26,6	3	21,4	2	14,3
Não se cumpre	4	26,6	6	42,9	5	35,7
Em fase de cumprimento	2	13,4	0	0	4	28,6
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Notas: para fins de análise, excluímos: \*Os dois países sem dados (Colômbia e Nicarágua); \*\*Os três países sem dados (Colômbia, Nicarágua e Venezuela); \*\*\*Os três países sem dados (Colômbia, Nicarágua e El Salvador).

#### 3.4.1.1. INDICADOR 1.1.1: INFORMAÇÃO ESTATÍSTICA E BASES DE DADOS

Segundo o IIDH (2011, p. 58):

De 17 países investigados, apenas algo mais da metade (53%) dispõem de tal informação em distinto grau. As autoridades nacionais de 5 países (29%)<sup>93</sup> contam com ela em um grau aceitável e as de outros 4 países (23,5%) [entre eles está o Brasil] em grau parcial (informação incompleta, dispersa ou indireta).

Como mostra o **Quadro 50**, cinco países destacam-se com informações estatística e base de dados aceitáveis: Argentina, Chile, Costa Rica, México e Panamá. Outros quatro países possuem **informações parciais**, são eles: Brasil,

<sup>92</sup> A este respeito, o IIDH (2011, p. 59) considerou “[...] a existência de informação estatística baseada exclusivamente em denúncias e queixas avaliou-se como cumprimento parcial do indicador e só se cumpria com certas condições.” Ainda, o resultado parcial é outorgado quando apenas foi possível identificar uma ou duas informações, sistematizações ou estudos sobre o tema (IIDH, 2011, p. 61).

<sup>93</sup> Neste caso, as porcentagens foram calculadas considerando o número total de países (17).

Equador, El Salvador e República Dominicana.

Ao analisarmos os dados, de maneira quantitativa (**Tabela 15**), constatamos ainda o seguinte: no caso do **indicador 1.1.1**: em torno de um terço dos países (33,4%) cumpriram o indicador de maneira aceitável (informação estatística e base de dados). Entretanto, a média aritmética regional do indicador corresponde à 3,7. Esse resultado faz com que, em média, os países estudados tenham resultados parciais ou não tenham cumprido o indicador. Portanto, o Brasil faz parte dessa média regional e apresenta **tendência de progresso e desafio**.

#### 3.4.1.2. INDICADOR 1.1.2: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para o IIDH (2011, p. 59):

Em geral, parece evidente que quando as autoridades educativas dispõem de informação e bases de dados, a tendência é que estes dados se processem e analisem de alguma maneira, mesmo que não seja ótima. Assim, os 17 países estudados, os mesmo 5 países que contavam com dados de nível aceitável fazem uma sistematização e análise de nível consistente (29%). Outros três países (18%) sistematizam e analisam de modo parcial [...].

O **Quadro 50** mostra que os cinco países que se destacam na sistematização e análise de dados são os mesmos do indicador de informação estatística. O número de países que possuem informações parciais cai e abarcam apenas três: Brasil, El Salvador e Guatemala.

Segundo a **Tabela 15**, no caso do **indicador 1.1.2**: a maioria dos países (42,9%) não cumpriram o indicador (sistematização e análise de dados). A média regional do indicador corresponde à 3,5. Esse resultado faz com que, em média, os países estudados tenham informações parciais. Inclusive o Brasil, que também faria parte dessa média, revelando **tendência de progresso e de desafio** para o Brasil cumprir o indicador.

#### 3.4.1.3. INDICADOR 1.1.3: ESTUDOS DESCRITIVOS-EXPLICATIVOS

O IIDH (2011, p. 59) (grifo do autor) observa que este indicador:

[...] pressupõe um trabalho mais rigoroso e profundo por parte dos entes dirigentes da educação: *a existência de estudos descritivos-explicativos realizados no Ministério da Educação sobre dados estatísticos disponíveis*. Não é surpreendente, então, que os resultados sejam menos generalizados que no caso dos indicadores anteriores.

Entretanto, como visualizamos no **Quadro 50**, os três países que cumprem o **indicador de estudos descritivos-explicativos** de forma aceitável, são a Argentina, o Brasil e o México. Isso demonstra que o País, apesar de ter os indicadores 1.1.1 informação estatística e análise de dados e 1.1.2 sistematização e análise de dados implícitos, possui tendências de progresso quanto à análise crítica dos dados existentes – que, como observa o IIDH (2011), perpassa o MEC tornando-se, muitas vezes, dados multissetoriais provenientes de instituições nacionais e OIs.

A **Tabela 15** mostra para o **indicador 1.1.3**, que na maioria dos países (35,7%) esse não se cumpre (estudos descritivos-explicativos). A média regional do indicador corresponde à 3,5. Esse resultado faz com que, em média, os países estudados tenham tanto informações aceitáveis como em fase de cumprimento. Nesse sentido, o Brasil se destaca entrando, pela primeira vez, dentro de um resultado favorável, que corresponde à média do indicador, ou seja, uma **tendência de progresso**.

#### 3.4.1.4. RESULTADO VARIÁVEL 1.1: INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS E DIAGNÓSTICOS

O Brasil apresenta-se cumprindo dois indicadores de maneira parcial (1.1.1 e 1.1.2 – informação estatística e base de dados e sistematização e análise de dados) e um aceitável (1.1.3 – estudos descritivos explicativos), permanecendo, ainda, com

os três indicadores entre as médias regionais. Observamos que outros grandes países federados, como a Argentina e o México, tiveram resultados satisfatórios e aceitáveis, sendo, inclusive, citados com destaque:

[...] é pertinente destacar o caso de dois países que satisfazem de maneira aceitável os três indicadores da variável: Argentina e México. [...] Estes dois casos constituem boas práticas de sinergias intersetoriais propiciadas pelo ente dirigente da educação nacional (IIDH, 2011, p. 61).

Como resultados da **variável 1.1**, consideramos, no caso brasileiro, um cenário de **grandes desafios e algum progresso** no campo da construção de **informações estatísticas e diagnósticos** relacionados às políticas pública associadas à convivência, à segurança e à prevenção da violência escolar.

#### 3.4.2. VARIÁVEL 1.2: POLÍTICAS, PLANOS E PROGRAMAS

A **variável 1.2** (segunda variável no Relatório), observa as políticas, planos e programas sobre a convivência e a segurança escolar. O **Quadro 51** divide-se em **quatro indicadores**, são eles: **1.2.1 diretrizes ou orientações ministeriais; 1.2.2 planos específicos; 1.2.3 programas ou projetos específicos; e 1.2.4 inclusão de valores e princípios de educação em direitos humanos.**

Para o IIDH (2011, p. 42), a proposta da segunda variável é “[...] estabelecer se a autoridade educativa nacional contava com políticas gerais e estratégias para atender a problemática em estudo.”

Segundo o IIDH (2011) os quatro indicadores são conexos e progressivos, o primeiro deles seriam orientações amplas e menos específicas para a comunidade educativa, relacionadas à prevenção e ao enfrentamento de violências. E, no último, a aplicação dos DH e da EDH na prática escolar. Como é comentado:

O nível mais geral e laxo, ou seja, menos estruturado, seria a existência de diretrizes emanadas do Ministério ou Secretaria Nacional da Educação Pública (indicador 2.1). [...] Um segundo nível mais específico e estruturado seria que o sistema educativo nacional

disponha de um *plano* especial sobre a matéria (indicador 2.2). O nível maior de especificidade e operação quanto a políticas públicas na matéria seria dispor de um ou vários *programas ou projetos* para incidir de forma direta nas realidades dos espaços escolares (indicador 2.3). [...] Outro indicador chave [...] com o fim de analisar sua base de sustentação filosófica e pedagógica (indicador 2.4). [...] incluindo concepções afins tais como a educação para a paz, democracia e cidadania (IIDH, 2011, p. 62-63) (grifo do autor).

Tendo em vista a percepção de uma certa fluidez e da própria heterogeneidade regional, no momento de coleta de dados, o IIDH (2011) flexibilizou a categorização dos conceitos técnicos (ex.: diretrizes, planos, programas e projetos) e especializados (especialmente os abordados pelas diversas políticas).

Quadro 51 – Relatório X: indicadores 1.2.1. a 1.2.4: políticas, planos e programas

País	Indicador 1.2.1: diretrizes ou orientações ministeriais	Indicador 1.2.2: planos específicos	Indicador 1.2.3: programas ou projetos específicos	Indicador 1.2.4: inclusão de valores e princípios de EDH
Argentina	√√	---	√√	√√
Bolívia	---	---	---	---
<b>Brasil</b>	√√	√	√√	√√
Chile	√√	---	√√	√√
Colômbia	√√	√	√√	√√
Costa Rica	√√	√	√√	√√
Equador	√√	√	√	√√
El Salvador	√√	√	√√	√√
Guatemala	√	---	√	√√
México	√√	---	√√	√√
Nicarágua	√	√√	√	√
Panamá	√	---	√√	√√
Paraguai	√	*	√	√√
Peru	√	---	√√	√√
República Dominicana	*	*	√	√√
Uruguai	---	√	√	√
Venezuela	*	*	√√	√

Fonte: IIDH, 2011, p. 64.

**Tabela 16 – Resultados dos indicadores 1.2.1 a 1.2.4**, construída com base no **Quadro 51**.

Tabela 16 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.2.1 a 1.2.4

Resultados do indicador	Indicador 1.2.1		Indicador 1.2.2		Indicador 1.2.3		Indicador 1.2.4	
	Número de países	f.						
Aceitável	8	47	1	5,9	10	58,8	13	76,5
Parcial	5	29,4	6	35,3	6	35,3	3	17,6
Não se cumpre	2	11,8	7	41,2	1	5,9	1	5,9
Em fase de cumprimento	2	11,8	3	17,6	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Quadro 51.

#### 3.4.2.1. INDICADOR 1.2.1: DIRETRIZES OU ORIENTAÇÕES MINISTERIAIS

O **Quadro 51** identifica o Brasil como cumpridor aceitável do indicador sobre diretrizes ou orientações ministeriais, junto à sete países, entre eles: Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador e México.

O IIDH (2011, p. 64) destaca:

O cumprimento do indicador é alto porque se trata de uma categoria muito ampla de políticas públicas onde se incluem disposições contidas em normativas legais, separadas e diferentes [...]. [...] de caráter geral, não necessariamente centradas na problemática que nos ocupa [...].

A **Tabela 16** apresenta que a maioria dos países (47%) cumpriram o indicador de maneira aceitável. A média deste indicador corresponde à 4,2. Esse resultado demonstra uma média de informações parciais dos países estudados. O Brasil encontra-se entre a maioria dos países, devido ao fato de cumprir aceitavelmente o indicador, e está acima da média regional. Observamos **tendência de progresso**.

#### 3.4.2.2. INDICADOR 1.2.2: PLANOS ESPECÍFICOS

Neste indicador, observamos uma mudança nos dados. Conforme pode ser percebido no **Quadro 51**, apenas um país (Nicarágua) foi avaliado como tendo cumprido o indicador de forma aceitável. Outros seis países (Brasil; Colômbia; Costa Rica; Equador; El Salvador; e Uruguai) atenderam parcialmente o indicador.<sup>94</sup>

A **Tabela 17** mostra que na maioria dos países (41,2%) o indicador não se cumpre. Esse resultado faz com que, na média (4,2), os países estudados estejam em fase de cumprimento do indicador. Portanto, o Brasil estaria fora da maioria e dessa média. Percebemos o resultado como uma **tendência de progresso**.

#### 3.4.2.3. INDICADOR 1.2.3: PROGRAMAS OU PROJETOS ESPECÍFICOS

O **Quadro 51** e a **Tabela 16** observam dez países destacados na construção de programas ou projetos específicos relacionados à convivência e à segurança escolar, são eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Peru e Venezuela. Isso significa que a maioria dos países (58,8%) cumpre esse indicador de maneira aceitável. Ainda, esses países, pela média regional (5,7), apresentam informações parciais. Também o Brasil está bem avaliado nesse indicador, com a **presença de progresso**<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Importante destacar que, em maio de 2013, o Governo Federal do Brasil implementou o **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PNEVESCA)**, que abarca a questão da violência escolar contra crianças e adolescentes. Segundo o PNEVESCA (BRASIL, 2016b, p. 7-8): “Na primeira década dos anos 2000, o Brasil avançou de forma significativa no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, com a aprovação pelo **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)**, de políticas nacionais temáticas. Surge nesse momento o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil. A partir da instituição desse Plano Nacional, o País vivencia uma série de avanços importantes na área do reconhecimento e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. O Plano serviu como referência para organizações não governamentais, especialmente no âmbito da mobilização social e do monitoramento de políticas públicas na perspectiva de formulação e efetiva implementação de ações nesta área por parte das esferas estatais.” Inclusive, esse abarca um item sobre orçamento público, no sentido de garantir a execução de suas ações. Para mais, consultar PNEVESCA: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/criancas-e-adolescentes/publicacoes-2013/pdfs/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual-contra-crianca-e-adolescentes>>. Acesso em: julho de 2016.

<sup>95</sup> O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), desenvolve desde 2004 o **Programa Escola que Protege (Eqp)** “[...] voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. [Sua] principal

O IIDH (2011) destaca nas políticas existentes (planos, programas e projetos) a “inspiração” e a construção conjunta, como já pontuado, por meio das grandes parcerias entre governo, sociedade civil e OIs. Nesse sentido, apresenta o programa brasileiro **Escola Aberta**, fruto da parceria entre MEC e UNESCO, como uma referência regional que trabalha a educação relacionada ao desenvolvimento, à mudança social, à democracia, à cidadania, à redução das desigualdades, aos DH e aos valores conclamados na DUDH.

#### 3.4.2.4. INDICADOR 1.2.4: INCLUSÃO DE VALORES E PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O **Quadro 51** apresenta uma grande maioria, 13 países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana), analisados como cumpridores deste indicador de maneira aceitável. Como a **Tabela 16** mostra, esses correspondem à 76,5% dos países. Observamos que a média da região (5,6) aproxima-se dos indicadores de resultado parcial. Nesse indicador o Brasil demonstra **progresso**.

#### 3.4.2.5. RESULTADO VARIÁVEL 1.2: POLÍTICAS, PLANOS E PROGRAMAS

O IIDH conclui a respeito da variável (2011, p. 65-69):

Resumindo o panorama desta variável, concluímos que a região está avançando rapidamente, mas se mostra ambivalente. É muito positivo comprovar que desde meados da década de 2000 a maioria dos Estados vêm adotando iniciativas de intervenção nas escolas e colégios para construir convivência de maneira sistemática e deliberada [...]. Estas iniciativas surgem no âmbito de instrumentos legais variados que começaram a vir à luz nos países durante os anos 1990 sob a influência da normativa internacional de DDHH [direitos humanos] [...]. [...] No entanto, não é alentador comprovar a

---

estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto. [...] O objetivo do programa Escola que Protege é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretende-se, portanto, que os profissionais sejam capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.” (BRASIL, 2016a) Para mais, consultar *site* do EQP: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/apresentacao>>. Acesso em julho de 2016.

escassa presença na região do nível mais completo e integral da planificação: os planos nacionais consistentes com as necessidades particulares de cada Estado.[...] Como se disse antes, o nível macro das diretrizes ou orientações gerais deriva da adoção pelos países da normativa internacional e regional sobre direitos humanos e infância, hoje plenamente instalada no subcontinente. Por sua parte, o nível micro de programas ou projetos particulares parece ir crescendo em resposta aos problemas concretos que vão surgindo dia a dia na realidade social e no cotidiano escolar. [...] Tanto o nível macro como o micro são importantes e úteis, mas faltaria aprofundar em propostas educativas compreensivas, de vasta cobertura territorial, orgânicas, de construção participativa e baseadas em compromissos intersetoriais. Isto se facilita com instrumentos de política pública, como os planos nacionais.

Diferente do que aconteceu na variável 1.1, nos **resultados da variável 1.2** todos os países apresentaram algum dado. Portanto, a análise dessa variável foi realizada integralmente com os 17 países da pesquisa. Aqui foram apresentados resultados para todos os países da região, com uma maior tendência de progresso do que na variável anterior.

No caso do Brasil, o País é apresentado como tendo cumprido aceitavelmente três indicadores (1.2.1, 1.2.3 e 1.2.4), relacionado a diretrizes ou orientações ministeriais, a programas ou projetos específicos, e à inclusão de valores e princípios de educação em direitos humanos. Cumpre, entretanto, de maneira parcial o indicador 1.2.2 (planos específicos). Entretanto, em todos os casos, situa-se acima da média regional. Nesse sentido, nesta variável, o Brasil apresenta claramente **tendência de progresso**.

#### *3.4.3. VARIÁVEL 1.3: EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS*

A **variável 1.3** analisa a execução das políticas de convivência e segurança escolar. Essa possui o maior número de indicadores, como apresenta o **Quadro 52** abaixo, são **cinco**, conexos e pontuais, e estão divididos como: **1.3.1 existência de instâncias ministeriais responsáveis; 1.3.2 disponibilidade de orçamento; 1.3.3 participação de diferentes atores educativos; 1.3.4 existência de materiais com enfoque dos DDHH; e 1.3.5 existência de capacitação de atores educativos.**

Quadro 52 – Relatório X: indicadores 1.3.1. a 1.3.5: execução das políticas

País	Indicador 1.3.1: existência de instâncias ministeriais responsáveis	Indicador 1.3.2: disponibilidade de orçamento	Indicador 1.3.3: participação de diferentes atores educativos	Indicador 1.3.4: existência de materiais com enfoque da DDHH	Indicador 1.3.5: existência de capacitação para atores educativos
Argentina	√√	√√	√√	√√	√√
Bolívia	---	s/d	---	√	---
<b>Brasil</b>	√	√	√√	√√	√√
Chile	√√	√√	√	√√	√√
Colômbia	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Costa Rica	√√	s/d	√√	*	√
Equador	---	---	√√	√	√√
El Salvador	√	s/d	√√	√	√√
Guatemala	√	s/d	s/d	√	√
México	√√	√√	√√	√√	√√
Nicarágua	√	s/d	√√	---	√√
Panamá	√	---	√	√	√
Paraguai	√	s/d	---	*	√
Peru	√	s/d	√√	√	√√
República Dominicana	√√	√	√√	√√	√√
Uruguai	√	√	√√	√√	√√
Venezuela	√	s/d	√	√	√

Fonte: IIDH, 2011, p. 72.

Com o fito de quantificar os resultados para análise, construímos a **Tabela 17 – Resultados dos indicadores 1.3.1 a 1.3.5**, apresentada na próxima pagina, por meio das informações do **Quadro 52 – Indicadores 1.3.1. a 1.3.5: execução das política**.

Tabela 17 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.3.1 a 1.3.5<sup>96</sup>

Resultados do indicador	Indicador 1.3.1		Indicador 1.3.2		Indicador 1.3.3		Indicador 1.3.4		Indicador 1.3.5	
	N. de países	f.	N. de países	f.	N. de países	f.	N. de países	f.	N. de países	f.
Aceitável	5	31,25	3	37,5	10	66,7	6	37,5	10	62,5
Parcial	9	56,25	3	37,5	3	20	7	43,75	5	31,25
Não se cumpre	2	12,5	2	25	2	13,3	1	6,25	1	6,25
Em fase de cumprimento	0	0	0	0	0	0	2	12,5	0	0
TOTAL	16	100	8	100	15	100	16	100	16	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Quadro 52.

### 3.2.3.3. INDICADOR 1.3.1: EXISTÊNCIA DE INSTÂNCIAS MINISTERIAIS RESPONSÁVEIS

O **Quadro 52** identifica o Brasil como cumpridor parcial do indicador sobre existência de instâncias ministeriais responsáveis pela execução das políticas de convivência e segurança na escola. Outros oito países apresentam o mesmo resultado. São eles: El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Esse número corresponde à maioria dos países (56,25%).

Por meio das informações registradas na **Tabela 17**, podemos indicar que a **média** deste indicador corresponde a 5,3. Esse resultado demonstra uma média de informações aceitáveis por parte países pesquisados. Portanto, o Brasil encontra-se entre a maioria dos países, com o cumprimento parcial do indicador, porém está abaixo da média regional. Nesse sentido, observamos uma **tendência de desafio** para o cumprimento futuro deste indicador.

<sup>96</sup> Metodologicamente, optamos por utilizar, inclusive como apresentado nas tabelas anteriores, apenas uma casa decimal após a vírgula. Entretanto, nesta tabela não foi possível, pois se não colocássemos o resultado exato (o número com duas casas decimais) o valor total de todos os indicadores não seria 100%, mas 99,9%.

### 3.2.3.3. INDICADOR 1.3.2: DISPONIBILIDADE DE ORÇAMENTO

O Brasil apresenta-se, no **Quadro 52**, como cumpridor parcial<sup>97</sup> deste indicador fundamental à execução das políticas de convivência e segurança escolar. Como apresenta a **Tabela 17**, o indicador é destacado como certa heterogeneidade. Os resultados são muito diversificados, tanto que o cálculo para pontuarmos as tendências da maioria dos países pesquisados está dividido entre resultados de cumprimento aceitável e parcial – ambos englobam 37,5% dos países. Com o mesmo resultado do Brasil, encontram-se a República Dominicana e o Uruguai.

A média regional deste indicador é 2,6 e está próxima ao resultado que demonstra o não cumprimento do indicador entre os países estudados. Nesse sentido, o Brasil encontra-se entre a maioria dos países, devido ao fato de cumprir parcialmente o indicador, mas está acima da média. Todavia, além dessa tendência de **progresso**, pelo contraste das informações, há um alerta de **desafio** para o País, pois, como alude o **Quadro 52**, Argentina, Chile e México cumprem o indicador aceitavelmente. Portanto, aqui, a **tendência é de progresso e desafio**.

### 3.2.3.3. INDICADOR 1.3.3: PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES ATORES EDUCATIVOS

Destacamos uma observação pertinente do IIDH (2011, p. 74-78):

Lamentavelmente, há escassa informação acerca de como são distribuídos estes materiais e qual é seu alcance quantitativo [...]. [...] Frequentemente os funcionários entrevistados [...] fazem referência que os documentos normativos e materiais para o trabalho educativo estão publicados nos sites oficiais. Isso é importante enquanto deixa estabelecido explícita e publicamente que o sistema educativo tem uma posição e que tem adotado determinadas políticas a esse respeito. Não obstante, com critério realista reconhece que a internet não é um meio de consulta habitual para os principais atores educativos [...]. Sem dúvida, trata-se de uma grande possibilidade de difusão, mas não se pode assumir que os sites sejam acessados de forma automática e massiva pelas e pelos docentes [...]

---

<sup>97</sup> O IIDH (2011) considerou parcial devido ao fato do orçamento dessa política estar vinculado à um plano mais amplo, o PNEDH no caso brasileiro.

O **Quadro 52** identifica o Brasil como cumpridor aceitável desse indicador, especialmente devido à implementação do programa Escola Aberta, com a participação de diferentes atores educativos na execução das políticas de convivência e de segurança na escola. Entretanto, de acordo com a **Tabela 17**, a maioria (66,7%) dos países, além do Brasil – incluem-se a Argentina, a Costa Rica, o Equador, o El Salvador, o México, a Nicarágua, o Peru, a República Dominicana e o Uruguai – apresentam o mesmo resultado (aceitável). Segundo a **Tabela 17**, observamos a média regional como 5, a próxima do indicador de resultado parcial. Assim, o Brasil está dentro da maioria e acima da média regional, o que nos permite destacar uma **tendência de progresso**.

#### 3.2.3.3. INDICADOR 1.3.4: EXISTÊNCIA DE MATERIAIS COM ENFOQUE DOS DDHH

No indicador de existência de materiais com enfoque em DH o Brasil também demonstra bom desempenho. Como mostra o **Quadro 52**, o resultado é aceitável. Outros cinco países dividem o mesmo resultado: Argentina, Chile, México, República Dominicana e Uruguai.

A **Tabela 17** apresenta que a maioria dos países (43,75%) apresentam um resultado parcial. A média regional deste indicador corresponde à 4. Esse resultado demonstra uma média mais próxima, porém não exata, do resultado de cumprimento aceitável. Nesse sentido, o Brasil, pela primeira vez na variável 1.3, encontra-se na média regional e fora da maioria, que cumpre o indicador parcialmente. Avaliamos, portanto, como uma outra **tendência de progresso**.

#### 3.2.3.3. INDICADOR 1.3.5: EXISTÊNCIA DE CAPACITAÇÃO PARA ATORES EDUCATIVOS

Nesse indicador “delicado”, sobre a existência de capacitação para atores educativos, o **Quadro 52** apresenta o resultado brasileiro como aceitável. Outros

noves países, que também correspondem à maioria (62,5%), vide **Tabela 17**, apresentam essa tendência: Argentina, Chile, Equador, El Salvador, México, Nicarágua, Peru, República Dominicana e Uruguai. Sua média regional é 5,3 correspondendo a resultados parciais. Isso demonstra **tendência de progresso**, já que o País encontra-se entre a maioria dos países (por apresentar um resultado aceitável) e acima da média regional (com resultados parciais).

### 3.2.3.3. RESULTADO VARIÁVEL 1.3: EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS

Os resultados da **variável 1.3** para a região e para o Brasil são ambíguos assim como são diversos seus indicadores, mas todos são relacionados por etapas consecutivas. Como podemos observar na **Tabela 17**, há situações em que temos um número de ministérios responsáveis (5 países cumprindo de maneira aceitável o indicador e 9 parcialmente), porém um pequeno número de países que se comprometem efetivamente, por meio de rubrica orçamentária, com a execução concreta da política (3 países de maneira aceitável).

No caso do Brasil, nos primeiros **indicadores (1.3.1 e 1.3.2)** relacionados à **existência de instâncias ministeriais responsáveis e a disponibilidade de orçamento** o País cumpre apenas parcialmente. Em nossa análise, esses são os resultados mais desafiadores para serem trabalhados. Os três indicadores seguintes **(1.3.3, 1.3.4 e 1.3.5)** são cumpridos de maneira aceitável (**participação de diferentes atores educativos, existência de materiais com enfoque em direitos humanos e existência de capacitação para atores educativos**).

Nesse sentido, para as três últimas variáveis, o IIDH (2011) observa o intrínseco relacionamento e a vantagem de se implementar ações interinstitucionais. Entretanto, aponta a necessidade de uma planificação conjunta e coordenada, com base em planos nacionais para violências escolares e sociais. Vale pontuar, ainda, que a Argentina e o México continuam como referência regional também nessa variável (apresentam todos os indicadores aceitavelmente). Isto torna ainda maior a responsabilidade do Brasil de trabalhar para atingir os mesmos índices de execução da política, definindo essa variável uma **tendência de progresso e desafio**.

#### 3.4.4. VARIÁVEL 1.4: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS

Por fim, a **quarta variável**, e última, “[...] observou a culminância do ciclo das políticas: em que medida houve fiscalização (ou não) de sua colocação em prática, seus efeitos e produtos.” (IIDH, 2011, p. 42) Apontadas no **Quadro 53** e na **Tabela 18**, essa possui três indicadores: **1.4.1 acompanhamento do cumprimento das políticas**; **1.4.2 avaliação sobre os planos e os programas ou projetos existentes**; e **1.4.3 disponibilidade de resultados sobre planos e programas ou projetos existentes**.

Quadro 53 – Relatório X: indicadores 1.4.1. a 1.4.3: acompanhamento e avaliação das políticas

País	Indicador 1.4.1: Acompanhamento do cumprimento das políticas	Indicador 1.4.2: Avaliação sobre os planos e os programas ou projetos existentes	Indicador 1.4.3: Disponibilidade de resultados sobre planos e programas ou projetos existentes
Argentina	√√	√√	√√
Bolívia	---	---	---
Brasil	√	√	√
Chile	---	---	---
Colômbia	s/d	s/d	s/d
Costa Rica	*	*	---
Equador	√	---	---
El Salvador	*	*	---
Guatemala	---	---	√
México	√√	√√	√√
Nicarágua	√	*	---
Panamá	√	√	√
Paraguai	√	---	---
Peru	√	---	---
República Dominicana	√	√	---
Uruguai	√	---	---
Venezuela	√	---	---

Fonte: IIDH, 2011, p. 80.

Nessa perspectiva, apresentamos abaixo a **Tabela 18 – Resultados dos indicadores 1.4.1 a 1.4.3**, construída com base no **Quadro 53**.

Tabela 18 – Relatório X: resultados dos indicadores 1.4.1 a 1.4.3<sup>98</sup>

Resultados do indicador	Indicador 1.4.1		Indicador 1.4.2		Indicador 1.4.3	
	Número de países*	f.	Número de países**	f.	Número de países***	f.
Aceitável	2	12,50	2	12,50	2	12,50
Parcial	9	56,25	3	18,75	3	18,75
Não se cumpre	3	18,75	8	50	11	68,75
Em fase de cumprimento	2	12,50	3	18,75	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Quadro 53.

Notas: \*,\*\*, \*\*\* para fins de análise, excluímos a Colômbia dos três indicadores, por ausência de dados.

#### 3.4.4.1. INDICADOR 1.4.1: ACOMPANHAMENTO DO CUMPRIMENTO DAS POLÍTICAS

O **Quadro 53** identifica o Brasil com resultado parcial no indicador de acompanhamento do cumprimento das políticas, junto à oito países que são observados na **Tabela 18** com resultados que englobam a maioria dos países da região (56,25%). São eles: Equador, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Na **Tabela 18** podemos registrar a média correspondente à 4, demonstrando que, em média, o indicador não se cumpre nos países estudados. O Brasil, portanto, encontra-se, novamente, entre a maioria dos países, que cumprem parcialmente o indicador. Entretanto, está acima da média regional e, nesse caso, observamos uma **tendência de progresso e desafios** – pois, novamente, Argentina e México apresentaram indicadores aceitáveis.

<sup>98</sup> Metodologicamente aqui também optamos por não utilizar apenas uma casa decimal após a vírgula.

#### 3.4.4.2. INDICADOR 1.4.2: AVALIAÇÃO SOBRE OS PLANOS E OS PROGRAMAS OU PROJETOS EXISTENTES

Neste indicador, o Brasil está como cumpridor parcial, junto apenas de outros dois países: Panamá e República Dominicana, como mostra o **Quadro 53**. A **Tabela 18** apresenta que na maioria dos países (50%) o indicador não se cumpre. A média deste indicador é 4. Esse resultado demonstra uma média de informações parciais e/ou em fase de cumprimento dos países estudados. O Brasil encontra-se na média, devido ao fato de cumprir parcialmente o indicador, e não está entre a maioria, que não cumpre. Observamos **tendência de progresso** neste indicador.

#### 3.4.4.3. INDICADOR 1.4.3: DISPONIBILIDADE DE RESULTADOS SOBRE PLANOS E PROGRAMAS OU PROJETOS EXISTENTES

Com relação à disponibilidade de resultados sobre planos e programas ou projetos existentes, segundo o **Quadro 53**, o Brasil continua como cumpridor parcial do indicador, junto à Guatemala e ao Panamá. Ademais, como apresenta a **Tabela 18**, na maioria dos países (68,75%) o indicador não se cumpre. Mais próximo da média regional (5,5) está, como resultado, o cumprimento parcial do indicador. O Brasil encontra-se dentro da média regional, entretanto, não está dentro da maioria dos países da região – que observam o não cumprimento do indicador. Aqui, percebemos uma **tendência** ambígua de **progresso** e de **desafio**, novamente relacionada ao fato de que Argentina e México possuem indicadores aceitáveis.

#### 3.4.4.4. RESULTADO VARIÁVEL 1.4: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS

O resultado da **variável 1.4**, sobre o acompanhamento e a avaliação das políticas de convivência e segurança escolar, é bastante interessante. Nos

indicadores que comportam a variável quase todos os países apresentaram algum dado, com exceção da Colômbia, que não apresentou dados para análise. Nessa perspectiva, os resultados para a maioria dos países da região são desafiadores, devido ao fato dos indicadores serem cumpridos parcialmente (caso **indicador 1.4.1**, sobre o **acompanhamento do cumprimento das políticas**) ou não se cumprirem (**1.4.2 e 1.4.3**, sobre a **avaliação dos planos e dos programas ou projetos existentes** e a **disponibilidade de resultados sobre planos e programas ou projetos**). Portanto, servem de alerta para uma construção mais efetiva, no sentido de acompanhamento e de avaliação dessas políticas.

Nessa mesma perspectiva, o IIDH analisa e aponta, de modo muito lúcido, uma crítica (2011, p. 80-81):

[...] comparada com as outras três variáveis da matriz esta é a que menos se realiza na região. Em parte o descobrimento explica-se preocupação por formular políticas específicas em matéria de convivência, segurança e prevenção das violências na escola é relativamente recente [...]. [...] a relativa “juventude” de um plano, programa ou projeto não é justificativa para não avaliá-lo nem razão para que não se disponha de resultados oficiais sobre seu funcionamento, mesmo que sejam parciais ou provisórios. [...] Este ponto é importante porque, sem estratégias de monitoramento e avaliação, qualquer política pública educativa corre o risco de andar às cegas e diluir-se, especialmente em uma problemática como a que nos ocupa, tão complexa polifacética e flutuante em conformidade com as mudanças na realidade dos contextos locais e nacional – e inclusive regional, pensando em manifestações de violência no âmbito escolar ou adjacente à escola associados ao crime organizado.

Para o Brasil, percebemos o resultado como ambíguo. O país apresenta os **três indicadores** com o resultado de cumprimento parcial (**1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3**), embora acima da média regional. Países federais, como a Argentina e o México, apresentam os mesmos indicadores de maneira aceitável e são destacados pelo X Relatório por seus programas, como o “Observatório Argentino de Violência nas Escolas” (Argentina) e o “Programa Escola Segura” (México).

O IIDH (2011, p. 81) comenta que tais países:

[...] têm desenvolvido sistemas de informação que reúnem dados

quantitativos e qualitativos para apoiar o processo das políticas públicas em todas suas etapas, desde os diagnósticos de contexto até a avaliação de resultados de impacto [...].

Nesse sentido, destacamos que essa variável apresenta tanto **tendências** de **progresso** como de **desafio** para o Brasil.

#### 3.4.5. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E RESULTADOS DO X RELATÓRIO

As principais considerações finais do X Relatório, compostas por conclusões e recomendações, e as tendências brasileiras discutidas no presente trabalho, são pontuadas a seguir:

##### ➤ **Análise das conclusões e das recomendações do IIDH:**

O Instituto faz um adendo sobre as fontes consultadas:

As políticas educativas relativas a assuntos de convivência, segurança e prevenção das violências na escola são ainda escassas nos países da região. Ademais, tendem a ser gerais, pouco explícitas e estar dispersas em uma multidão de documentos de variado teor, difíceis de integrar em si. (IIDH, 2011, p. 83)

Destaca que as políticas tornam-se mais específicas a partir da metade da década de 2000 e “[a] cronologia das fontes também reflete a tendência geral da região a ir construindo cada vez mais políticas diretas e explícitas na matéria” (IIDH, 2011, p. 83). Ademais, aponta os diferentes contextos e percepções apreendidos:

As percepções sobre as causas dos problemas variam segundo a geografia da região e o contexto socioeconômico dos centros educativos. Na América do Sul as opiniões apontam à pobreza e à exclusão social, ao trabalho infantil, somados à baixa qualidade da educação e à expulsão do sistema (encoberta como “deserção”) como fatores desencadeantes de frequente vandalismo, roubos e agressões físicas diversas contra a escola, entre estudantes e contra docentes [isto é, de violências] (IIDH, 2011, p. 83-84).

Conclui em seu Relatório, “[...] a maioria das políticas existente são ainda muito gerais, dispersas e em outros casos, ambíguas.” (IIDH, 2011, p. 10) Observa:

[...] apesar a incessante deterioração das condições sociais, tem-se encontrado um maior grau de consciência com respeito a ir mais além do centro educativo. Não bastam as regras e disposições do centro escolar: são necessárias ações conjuntas e integrais que favoreçam toda a comunidade educativa. [...] Encorajamos os Estados a que intervenham ativamente nas escolas em situadas em zona de risco social [...]. [...] Os Estados parte de ambos os organismos [OEA e Sistema da Integração Centro-Americana (SICA)] têm perante si iniludíveis tarefas para conter o conflito social, junto com a urgente missão de confrontar as causas da deterioração e corrupção da política, as quais engendram mais violência e frustração entre a cidadania. O descontentamento e o temor são um fato na região, especialmente na América Central, que enfrenta a delicadíssima situação das gangues infiltrando-se nos centros escolares. [...] Reafirmamos que o papel da política não se deve entender em termos repressivos, mas de trabalho preventivo e como ente cooperativo para abordar os perigos de nossa sociedade. (M. CUÉLLAR, 2011, p. 10-11)

Levantamos, abaixo, conclusões e recomendações, todas feitas pelo IIDH (2011), apresentadas de forma dialógica para cada variável do X Relatório. Mesmo sendo balizados por uma perspectiva regional, destacamos aspectos relevantes e intrinsecamente relacionados aos resultados e às tendências do Brasil – analisadas pela presente pesquisa, cujos resultados observaremos à frente. Assim, essas considerações, em termos da construção de políticas públicas para convivência e segurança escolar, serão apresentadas de forma pontual, para sustentar, de maneira reflexiva e conjunta, nossas considerações finais.

Destacamos, também, uma consideração sobre o progresso da convivência e segurança escolar abordada pelo Relatório Final (2013, p 40, tradução nossa):

A impressão geral das e dos educadores de que, quando tem um trabalho permanente em EDH na escola, com o tempo percebe-se uma melhora da qualidade de vida das crianças, observa-se mais criticidade por parte do alunado, maior compromisso social e com as condições da comunidade, ademais das melhoras na convivência [Brasil].

Boas práticas do Brasil foram atestadas pelo Relatório Final (IIDH, 2013, p 40,

tradução nossa), tais como: “[...] a experiência da Escola Aberta, a inclusão da Justiça Restaurativa nas escolas, o “Professor Mediador Escola” e a formação de docentes em mediação escolar e comunitária (Brasil).”

○ **Variável 1.1: Informações estatísticas e diagnósticos**

- “Dispor de dados empíricos confiáveis e de base nacional [informação e base de dados]” (IIDH, 2011, p. 85), balizados por padronização e unificação na coleta de dados; **Recomendação**: garantir base de dados, completa e unificada, com informações estatísticas;
- Fomento às pesquisas nacionais na temática, pois: “[...] países que realizam pesquisas nacionais na matéria também reúnem e processam dados de vitimização e percepção de violência, [...] mais sofisticados e matizados.” (IIDH, 2011, p. 85); **Recomendação**: investigar a comunidade educativa sobre a percepção de tema e de políticas vigentes na matéria para orientação de políticas educativas e desenho de ações de sensibilização;
- Recomendação para “[...] usar indicadores nacionais baseados em normas internacionalmente acordadas.” (IIDH, 2011, p. 85); **Recomendação** (IIDH, 2011, p. 92): “Utilizar critérios classificatórios e de desagregação da informação [...].”;
- Estímulo à sistematização e à elaboração de estudos de forma multissetorial e sinérgica (IIDH, 2011); **Recomendação**: realizar estudos descritivos-explicativos.

○ **Variável 1.2: Políticas, planos e programas**

- Elaboração de planos nacionais específicos sobre segurança e convivência escolar (ou prevenção de violência), que trabalhem tanto ao nível macro (de diretrizes) como ao nível micro (operacional) da política, de forma intersetorial e com auxílio da sociedade civil e/ou OIs (IIDH, 2011), para, assim, “[...] traçar autênticas políticas de alcance nacional sistemáticas, integrais e integradoras.” (IIDH, 2011, p. 86); **Recomendação** (IIDH, 2011, p. 92): “[...] incluir aspectos teóricos, estratégicos e operativos nos planos nacionais;

- Vivência, *práxis*, e diálogo com a realidade, acerca dos valores e princípios da EDH, por parte das políticas educativas (IIDH, 2011); **Recomendação**: trabalhar com programas e projetos de intervenção com enfoque em DH;
- **Recomendação** (IIDH, 2011, p. 92): “Garantir a participação real, ativa [...] da comunidade educativa [...] na elaboração, colocação em prática e avaliação das políticas na matéria”.

- **Variável 1.3: Execução das políticas**

- Viabilização de orçamento “oficial estável” para a execução das políticas (IIDH, 2011); **Recomendação** (IIDH, 2011, p. 92): “Se existem dependência com similares responsabilidades em mais de uma entidade governamental [...] há que se propiciar a criação de instâncias governamentais de coordenação e cooperação mútua”;
- Sistematização da informação sobre produção e distribuição de materiais de difusão e formação com enfoque em DH e de EDH (IIDH, 2011); **Recomendação**: fortalecer a produção com enfoque em direitos humanos.

- **Variável 1.4: Acompanhamento e avaliação das políticas**

- Desenvolvimento de sistemas de acompanhamento, por meio de estratégias de monitoramento e avaliação (dados qualitativos e quantitativos), com disposição de dados oficiais (“responsabilidade do sistema público”) (IIDH, 2011); **Recomendação**: Avaliar sistematicamente e regularmente as políticas públicas, socializar e discutir resultados e publicizar; “Identificar e estudar boas práticas” (IIDH, 2011, p. 93).

- **Análise das tendências do Brasil:**

Com o fito de auxiliarmos a compreensão dos dados, elaboramos o **Quadro 54** para apresentar, visualmente, todas as variáveis analisadas, seus respectivos indicadores, os resultados e as tendências do Brasil – além das médias regionais.

Quadro 54 – Relatório X: resultados das variáveis 1.1 à 1.4 para o Brasil

Variável 1.1 – Informações estatísticas e diagnósticos		
Indicador. 1.1.1 – Informação estatística e bases de dados		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Parcial e não se cumpre	Progresso/Desafio
Indicador. 1.1.2 – Sistematização e análise de dados		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Parcial	Progresso/Desafio
Indicador. 1.1.3 – Estudos descritivos-explicativos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Aceitável e em fase de cumprimento	Progresso
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>		
Variável 1.2 – Políticas, planos e programas		
Indicador. 1.2.1 – Diretrizes ou orientações ministeriais		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Parcial	Progresso
Indicador. 1.2.2 – Planos específicos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Fase de cumprimento	Progresso
Indicador. 1.2.3 – Programas ou projetos específicos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Parcial	Progresso
Indicador. 1.2.4 – Inclusão de valores e princípios de EDH		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Parcial	Progresso
<b>Tendência final: Progresso</b>		
Variável 1.3 – Execução das políticas		

Indicador. 1.3.1 – Existência de instâncias ministeriais responsáveis		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Aceitável	Desafio
Indicador. 1.3.2 – Disponibilidade de orçamento		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Aceitável e cumprimento parcial	Progresso/Desafio
Indicador. 1.3.3 – Participação de diferentes atores educativos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Parcial	Progresso
Indicador. 1.3.4 – Existência de materiais com enfoque da DDHH		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Aceitável	Progresso
Indicador. 1.3.5 – Existência de capacitação para atores educativos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Aceitável	Parcial	Progresso
<b>Tendência final: Progresso/Desafio</b>		
Variável 1.4 – Acompanhamento e avaliação das políticas		
Indicador. 1.4.1 – Acompanhamento do cumprimento das políticas		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Não se cumpre	Progresso/Desafio
Indicador. 1.4.2 – Avaliação sobre os planos e os programas ou projetos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Parcial e em fase de cumprimento	Progresso
Indicador. 1.4.3 – Resultados sobre planos e programas ou projetos		
Resultado Brasil	Média regional	Tendência Brasil
Parcial	Parcial	Progresso/Desafio
<b>Tendência final para: Progresso/Desafio</b>		

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *“Cajueiro Pequenino*

*Cajueiro pequenino carregadinho de flor, à sombra das tuas folhas venho cantar meu amor, acompanhado somente da brisa pelo rumor, cajueiro pequenino carregadinho de flor.*

*Tu és um sonho querido de minha vida infantil. Desde esse dia... Me lembro... Era uma aurora de abril. Por entre verdes ervinhas nasceste todo gentil, cajueiro pequenino meu lindo sonho infantil.*

*Que prazer quando encontrei-te nascendo junto ao meu lar. – “Este é meu, este defendo, ninguém mo venha arrancar!”*

*Bradei, e logo, cuidadoso, contente fui te alimpar, cajueiro pequenino, meu companheiro do lar. [...]*

*Cresceste... Crescemos ambos... Nossa amizade também. Era tu o meu enlevo, o meu afeto o teu bem. Se tu sofrias, eu triste, chorava como ninguém! Cajueiro pequenino, por mim sofrias também! [...]*

*Mas um dia... me ausentaram... Fui obrigado... parti! Chorando beijei-te as folhas... Quanta saudade senti! Fui-me longe... Muitos anos ausente pensei em ti... Cajueiro pequenino, quando obrigado parti! Agora volto, e te encontro carregadinho de flor! Mas ainda tão pequeno, com muito mato*

*ao redor... Coitadinho, não cresceste por falta do meu amor, cajueiro pequenino carregadinho de flor.”*

*(GALENO, s.a., p. 68-69)*

Como última epígrafe escolhemos, especialmente, um poema que remonta a nossa infância, idade de nove anos. Foi um dos primeiros que lemos e permanece marcado em nossa memória pela sua emoção. O enredo fala sobre um cajueiro, uma planta originária da região Nordeste do Brasil. Na poesia, o cajueiro crescia com os sonhos da criança e até com a própria criança, em um relacionamento de zelo e de afeto. Porém, quando abandonado, o cajueiro parou de crescer. Com o retorno do adulto e ao se defrontar com o pequenino cajueiro, que mesmo abandonado recebeu-o cheio de flor, a antiga criança se entristece. Observa, com lástima, que a planta não cresceu e conclui que foi por falta de amor e de cuidados.

A breve trama lembra-nos das histórias da vida. As experiências mostram-nos que só cresce aquilo que damos atenção e encaminhamos energia. Precisamos nos doar, nos dar e cuidar para que nossos ideias nasçam, cresçam e floresçam. O mesmo acontece com a educação em direitos humanos, seu desenvolvimento e sua incorporação plena é apenas possível quando houver a completa junção da *práxis*, permeada por reflexão mas também ação e, novamente, reflexão retroalimentada. Este é o ciclo e este é o momento. É chegada a hora de refletirmos acerca do nosso cenário, dos nossos desafios e progressos. Para onde estamos caminhando? Qual direção? Quais são as tendências apontadas para o Brasil, segundo o cenário regional das Américas, da nossa incorporação da educação em direitos humanos, apresentadas nos Relatórios Interamericanos e analisadas pelo presente estudo?

Esperamos, nessa conclusão, demonstrar o cuidado que todos(as) nós, como sociedade brasileira, tratamos uma temática tão cara e forte como aquele cajueiro. Percebemos ao longo da presente dissertação a existência de progressos bem como de diversos desafios somados, que só com a necessária subjetividade, além de muita luta e disposição, poderão seguir sendo robustecidos.

Como nossa colega Clara Adad (ADAD, 2015, p. 90) coloca na sua conclusão de dissertação, relacionada à uma outra temática mas que cabe aqui:

Perdi as contas de quantas vezes sentei para escrever este texto. Como está sendo difícil colocar um ponto final nesta escrita. Mas, que dificuldade é esta? Fiz vários esboços, mas acho que no fundo é porque não o visualizo concluso, por ser um tema que não consigo imaginar esgotado, ainda mais por ser uma dissertação. Sendo assim, o que me proponho nesta seção é encerrar esta etapa para poder continuar a caminhada e, quem sabe, abrir caminhos para mim e para outros de forma a repensar modos de fazer novos encontros construtivos.

Foi a partir do pensamento de Clara que nos veio a força da conclusão. Toda história tem começo, meio e fim. Toda história possui diferentes etapas, impressões diversas, emoções e sentimentos singulares. Como vimos, Morin (2011) analisa o ser humano como multidimensional<sup>99</sup>. E é na subjetividade, na poesia, na arte, que nos encontramos para dialogar com a educação em direitos humanos. Pois, ela trata, intrinsecamente, de nós, seres humanos, às vezes não tão humanizados assim. Na verdade, muitas vezes, animalizado e oprimido (FREIRE, 2014). A educação para a liberdade vem exatamente nesse contraponto: na validação do ser humano mais humano, no encontro não só a partir do seu empoderamento coletivo, da luta, da consolidação de sua dignidade inerente, da normativamente a respeito de seus direitos, como humano, direitos humanos que resguardam na sua aproximação também conteúdos, conceitos, histórias, normas e instituições relacionadas.

Nesta dissertação, procuramos identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos no Brasil no segundo ciclo de indicadores dos Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos (2007 a 2011). Os Relatórios Interamericanos, como vimos, são anuais, “amistosos e independentes” e “[...] o melhor diagnóstico sobre fortalezas, debilidades e carências da realidade regional no campo da educação em direitos humanos” (IIDH, 2011, p. 28).

Para isso buscamos, em um **primeiro momento**, retratar a trajetória institucional do IIDH, por meio da sua contextualização no cenário regional, tendo em vista o seu papel de promotor da educação em direitos humanos nas Américas.

---

<sup>99</sup> Para Morin (2011, p. 86): “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana: o fim de um amor devolve-nos à prosa.”

Observamos no período pós-guerras, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, a consolidação de um regime específico dos direitos humanos nas Américas, pautado pela questão da dignidade humana como um “valor supremo” e cuja centralidade baliza-se nas preocupações em torno da pessoa humana. Fundamentado com a criação da ONU (1945) e da proclamação da DUDH (1948), numa perspectiva de sistema de proteção dos direitos humanos universal e global, e com o surgimento da OEA (1948), no âmbito do sistema de proteção regional das Américas.

Caracterizamos a estruturação do Sistema Interamericano, a partir dos seus principais documentos, como a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e a Carta da OEA (1948), permeados por um conjunto de ferramentas que objetivam promover, investigar e reparar as violações perpetradas pelos Estados-membros da OEA. Analisamos que uma nova fase do Sistema Interamericano é incitada com a subscrição da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), o Pacto de San José da Costa Rica, devido à criação da CIDH e da Corte IDH, órgãos responsáveis por zelar pela observância da promoção e da defesa dos direitos humanos nas Américas, especialmente dos DCP.

Posteriormente, consideramos que é com o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Protocolo de San Salvador (1988), que o Sistema Interamericano, de modo específico e progressivo, aborda as graves e as incidentes violações de direitos humanos relacionadas aos DESC na Américas. Resguarda, sobretudo, em seu Artigo 13, o direito à educação como inerente à toda pessoa e orientada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, promovendo sua dignidade e o seu fortalecimento do respeito dos direitos humanos, do pluralismo ideológico, das liberdades fundamentais, da justiça e da paz.

Nesse contexto, de responsabilização dos Estados-membros da OEA para o compromisso com a erradicação dos obstáculos para a efetividade dos DESC na região, como descrevemos, o IIDH (1980) foi criado. Instituído por meio de um acordo entre a Corte IDH e a República da Costa Rica para educar em direitos humanos a população das Américas, possui personalidade jurídica *sui generis*, tratando-se de um quase OI, detentor de status de missão internacional pelo Estado Costarricense. Caracteriza-se, todavia, como uma entidade internacional de

natureza acadêmica voltada para o ensino, a pesquisa e a promoção dos direitos humanos. Com sede em San José, Costa Rica, estrutura-se frente as atividades conexas às da Corte do IDH e às da CIDH e colabora com instituições e organizações relacionadas à promoção multidisciplinar dos direitos humanos (IIDH 2015b; 2016; LEÃO, 2009).

Em um **segundo momento**, após essa contextualização, traçamos o perfil da EDH no cenário internacional, regional e brasileiro e a perspectiva de educação em direitos humanos do IIDH. A especificação no cenário internacional e regional considerou os principais marcos internacionais e regionais do direito à educação e da educação em direitos humanos, baseados na citação das diversas fontes apontadas coletadas pelo IIDH, entre elas: a CDC (1989), a Conferência de Viena (1993), a Proclamação da Década para a Educação na esfera dos Direitos Humanos e resoluções associadas (1995-2004), a Carta Democrática Interamericana (2001), as fases do PMEDH, o PIEDH, além de uma breve aproximação da DUDH (1948).

Discutimos as “ideias-força”, analisadas por Rodino (2009), das décadas de 1980 e de 1990 e do começo do século XXI, sobre o desenvolvimento da EDH na América Latina e a construção histórica das concepções regionais correlatas, inclusive permeadas pelo acompanhamento do IIDH em suas diversas fases. Nesse sentido, a percepção atual da educação em direitos humanos, sob um enfoque regional, dialoga com o entendimento do IIDH, que reforça a interação de diferentes visões trabalhando-as em sinergia por meio de um enfoque holístico, multidimensional e de conteúdos, sustentado pela democracia e pelo desenvolvimento social. Portanto, afirma uma percepção crítica e emancipatória da educação para a realidade e para o reconhecimento da pessoa como sujeito de direito. Como recomenda Rodino (2015, p. 249, tradução nossa): “Acima de tudo a EDH é, em essência, aprender a olhar, julgar e transformar a realidade com uma ótica de direitos”; e em Mujica (2002, p. 5, tradução nossa): “A concepção central da educação em direitos humanos é necessariamente uma concepção humanizadora [...]. Somente a pessoa que é o sujeito de direitos, autor de sua própria realização é quem decide sua vida pessoal e social.”

Sobre a EDH no Brasil tratamos, de forma sucinta, o processo histórico da incorporação da EDH no cenário brasileiro. Apresentamos, dessa forma, uma breve

linha do tempo com os marcos locais essenciais para a construção do direito à educação e à EDH. Nos anos 1970, observamos o processo no Brasil iniciado no seio embrionário da educação popular. Nos anos 1980, no período de redemocratização brasileira e com a consolidação da Constituição Federal (1988), uma nova fase da EDH é iniciada no País, vinculada ao fortalecimento da sociedade civil, suas organizações e seus movimentos sociais de direitos humanos.

Nos anos 1990, especialmente, os DH expandem-se e fundamentam-se com a normatização de diversos direitos e a criação de distintas organizações e plataformas sociais para sua promoção, tais como: o ECA (1990), a Novamérica (1991), a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1994), a DHnet (1995), o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos (1995), a LDB (1996), e o PNDH I (1996). Finalmente, a partir dos anos 2000 a política de educação em direitos humanos consolida-se, em especial no âmbito do Governo Federal, com a criação e a elaboração do PNDH II (2002), do CNEDH (2003), do PNEDH (2003), do CGEDH (2004), do PNDH 3 (2009) e das DNEDH (2012).

Nesse sentido, apontamos a definição da EDH na perspectiva brasileira, baseados no PNEDH (BRASIL, 2009, p. 25), como “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando [...] [diversas] dimensões”. Entre essas dimensões, podemos citar: histórias, valores, atitudes e práticas sociais; consciência cidadã; metodologias participativas; e fortalecimento de práticas que gerem ações concretas na realidade, para a proteção e para a defesa dos direitos humanos. Ademais, recontamos a construção da educação para a liberdade de Paulo Freire (2014), referindo-nos particularmente à *Pedagogia do Oprimido*, que assevera a educação como e para a construção de uma consciência crítica e vivencial, baseada “[n]um pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação” (FREIRE, 2014, p. 54-55).

Em um **terceiro momento**, descrevemos os Relatórios Interamericanos do primeiro e do segundo ciclo. Esses, como vimos, funcionam consoante a um mecanismo de mensuração e de monitoramento dos compromissos assumidos multilateralmente pelos Estados-membros da OEA, especificamente dos 19 países do Protocolo de San Salvador. O primeiro ciclo iniciou-se com o I Relatório Interamericano, em 2002, e foi concluído com o V Relatório Interamericano, em

2006. Com o seu fim, nesse mesmo ano, o IIDH elaborou um documento técnico, por meio de um compêndio de experiências implementadas por especialistas como Abraham Magdenzo (Chile), Ana María Rodino (Argentina/Costa Rica) e Rosa María Mujica (Peru), para uma proposta pedagógica especializada de conteúdos em DH e em EDH para o ensino formal das crianças de 10 a 14 anos. O segundo ciclo iniciou-se com o VI Relatório Interamericano, em 2007, e foi concluído com o X Relatório Interamericano, em 2011. Em 2012 e 2013, o IIDH elaborou o Relatório Final sobre o direito à EDH nas Américas, com a síntese e a atualização dos resultados da “medição de progressos”.

Em um **quarto**, e último, **momento**, analisamos as matrizes de indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos, a fim de conhecer seus resultados para o Brasil, de modo a identificar as tendências da incorporação da educação em direitos humanos do País. Para essa construção, depois de reunir todas as informações necessárias, fomos analisando uma a uma, na tentativa de entender o significado dos relatórios do segundo ciclo e de examinar, de forma crítica, os seus interesses e apontamentos, deixando-nos transpassar todas suas impressões em cada campo temático, domínio, variável, indicador e resultado. Lemos, identificamos, analisamos, refletimos e, nessa caminhada, fomos deixando várias pistas, durante o trabalho, que desembocam nessas considerações finais. Assim, apresentamos a seguir a nossa compreensão de tendências para o Brasil.

Destacamos que independente da temática dos relatórios tratados, tanto o IIDH (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) como esta pesquisa, observam a necessidade urgente e premente da educação em direitos humanos na formação e na capacitação docente, em âmbito específico disciplinar e transversal. Consideramos, não obstante, como desejável a adoção de ambas. Ademais, salientamos que ao elaborarmos as sugestões e as recomendações adiante, para o fortalecimento de cada temática, retomamos as considerações feitas pelo IIDH em seus relatórios (VI, VII, VIII, IX, X e Relatório Final).

➤ **Temática governo estudantil:**

- **Relatório VI – Desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e o governo estudantil (2007):** Conforme observamos no início da análise, para esse relatório nosso objetivo foi tratar especificamente da temática do governo estudantil – Domínio 3: Programas de governo estudantil (1990-2000-2007). Esse domínio possui duas variáveis 3.1 e 3.2. Realizamos nossa análise a partir das variáveis, pois possuíam resultados mais diretos do que os dos indicadores. Para a variável 3.1 (adoção de normas sobre o governo estudantil), que compreende os indicadores 3.1.1. (existência de algum programa de governo estudantil – regular ou experimental – nas normas educativas) e 3.1.2. (presença de princípios e conteúdos de educação em direitos humanos na fundamentação do programa de governo estudantil), apontamos existir tendências de progresso e de desafio para o País no primeiro indicador e sem resultado no segundo indicador, devido à falta de informação específica do Brasil, qualitativa e/ou quantitativa, para a análise. No indicadores 3.1.1. destacamos que as normas educativas sobre o governo estudantil (grêmios escolares) tiveram seus resultados avaliados como explícitos para o Brasil. Entretanto, essas são defasadas, e a mais atual remonta à 1996, Lei 9.394 (LDB), ou seja, encontra-se defasada em vinte anos. Isto retrata, em alguma medida, à uma crítica apresentada sobre a compreensão apenas nominal da norma, necessitando de atualização e de disposições gerais nacionais mais claras. Nesse panorama, a **variável 3.1 (adoção de normas sobre governo estudantil)** apresenta, portanto, **tendência de progresso/desafio**. Sobre os indicadores da variável 3.2 (desenvolvimento institucional), seus resultados também não são muito direcionados, no sentido de garantir uma delimitação crítica de suas tendências para o Brasil. Os resultados foram igualmente nominais como, por exemplo: variável 3.2.1 (existência de dependência do Ministério da Educação para a implementação do

governo estudantil a nível macro – nacional ou estadual). Neste caso, aponta o IIDH (2007) que no Brasil a responsabilidade da implementação do governo estudantil é da instância local, ou seja, de cada centro escolar; variável 3.2.2 (definição de responsáveis para colocar em prática a eleição do governo estudantil nas escolas – nível micro). O IIDH (2007) indica que no Brasil os responsáveis pela eleição do governo estudantil estão à cargo de cada centro educativo; e 3.2.3 (existência de orçamento para a implementação de governo estudantil nas escolas), aqui há um resultado claro e concreto para o Brasil relacionado à uma tendência de desafio, pois, segundo o IIDH (2007), o País não foi identificado como contendo encaminhamentos e/ou normas para a viabilização de recursos orçamentários para a implementação de governo estudantil. Portanto, a **variável 3.2 (desenvolvimento institucional)** apresenta **tendência de desafio**. **Como conclusão, inferimos que a tendência da incorporação da temática do governo estudantil é um desafio para o Brasil**. Seguem propostas, com **sugestões e recomendações** para o fortalecimento do governo estudantil no Brasil: 1. atualizar normas vigentes; 2. estabelecer diretrizes gerais nacionais para sua implementação e efetivação; 3. garantir a disposição de recursos orçamentários adequados; e 4. desenhar instrumentos de acompanhamento e diagnóstico da política pública do governo estudantil.

➤ **Temática curricular:**

- **Relatório VII e VIII – Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudos e nos livros de texto de 10 a 14 anos (2008-2009):** Consoante ao que investigamos em ambos os Relatórios (VII e VIII), observamos a presença de dois domínios, domínio 1 (programas de estudo e livros de texto para meninos(as) de 10 a 12) e domínio 2 (programas de estudo

e livros de texto para meninos(as) de 13 e 14 anos). Cada domínio incorpora três variáveis semelhantes, desdobradas nos domínios. Como observamos em nossa metodologia, realizamos uma análise, nesse caso, de indicador por indicador. Aqui selecionamos 19 indicadores, dos 43 de cada relatório, tanto do Relatório VII como do Relatório VIII (totalizando a análise de 38 indicadores). Nossa investigação seguiu por meio do contraste desses, outorgando um peso maior à tendência indicada pelo Relatório VIII – que apresenta, efetivamente, se os conteúdos são ou não apresentados aos meninos e às meninas. Dividimos a análise de acordo com as variáveis, que são permeadas pelos conteúdos da EDH. As **variáveis 1.1 e 2.1 (conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH)** evidenciam, de forma geral, tendências híbridas de progresso e desafio para o País. Os seguintes indicadores do Brasil foram analisados com **tendências de desafios**: conceitos de DH, DESC e cidadania; com **tendências de progressos**: pobreza, fome e falta de equidade e DCP; e com **tendências de progresso/desafio**: igualdade e equidade de gênero, características de DH, conceitos de direitos da infância e preconceitos, estereótipos e discriminação; as **variáveis 1.2 e 2.2 história dos DH** refletem tendências de graves desafios para o País, em nossa opinião. Para quatro resultados dos indicadores selecionados o Brasil apresenta tendências de desafios (as Nações Unidas; a DUDH; a CDC; e os dois pactos internacionais: PIDCP e PIDESC); apenas o indicador desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI apresenta tendência de progresso/desafio; e as **variáveis 1.3 e 2.3 incorporação de normas e instituições básicas de DH** registram, ainda, tendências de desafios para o País. Os indicadores do País que foram analisados com **tendências de desafios**: conceito de democracia e DH na Constituição do País; com **tendência de progresso**: o sistema internacional de proteção; com **tendência de progresso e de desafio**: o sistema regional de proteção; **sem resultado** para OIs de cooperação e promoção dos DH.

Diante desse panorama, percebemos que o País, ao nível do conteúdo trabalhado, especialmente nos livros de texto, enfatiza as categorias conceituais básicas em detrimento da incorporação das histórias (especialmente, dos conteúdos vinculados à DUDH, à CDC e ao PIDCP e PIDESC) e das normas e instituições básicas dos DH (com ênfase no desafio para a incorporação de conteúdos como o conceito de democracia e o sistema regional de proteção dos DH). **Como conclusão, mesmo tendo sido apresentados resultados normativos satisfatórios no Relatório VII (programas de estudo), analisamos que a tendência da incorporação da temática relacionada ao desenvolvimento de conhecimentos específicos nos livros de texto (Relatório VIII) para meninos(as) de 10 a 14 anos é um desafio para o Brasil.** Seguem propostas, com **sugestões e recomendações** para o fortalecimento dos conhecimentos específicos de direitos humanos, especialmente, nos livros de texto do Brasil: 1. revisar o conteúdo dos livros de texto de acordo com a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH (2006); 2. abordar conceitos de forma dialética e contextualizada na realidade e universal; 3. incorporar, de forma inadiável, os conteúdos das histórias dos DH e seus principais marcos normativos; 4. ampliar o estudo do funcionamento das normas e das instituições básicas de direitos humanos, com ênfase nos sistemas regionais, no caso do Brasil no Sistema Interamericano; 5. apresentar os conteúdos de maneira transversal, profunda e desde à infância para meninos(as); e 6. ensinar os direitos da infância, especialmente a CDC.

- **Relatório IX – Desenvolvimento normativo da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto: 10 e 14 anos (2010):** De acordo com o que apontamos, esse relatório comporta apenas um domínio (Domínio 1: exercícios para estudantes). Construimos, como no Relatório VI, a nossa análise a partir das variáveis, pois os resultados dos indicadores foram apresentados

dessa forma pelo IIDH (2010). A **variável 1.1: incorporação de valores e atitudes de DH** é analisada com **tendência de progresso e de desafio** para o Brasil, pois observamos o seu cumprimento como parcial, tendo em vista o distanciamento do crescimento desta variável em relação à média regional, na análise dos números absolutos. Nos números proporcionais, apresentaram um leve progresso do Brasil com relação à média regional de valores e atitudes por exercício. A média regional decresce 6,1% (de 3,3% para 3,1%) e do Brasil decresce 4,3% (de 2,3% para 2,2%). A **variável 1.2: incorporação de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos DH** também apresenta uma **tendência de progresso e de desafio**, devido ao fato da média regional e do Brasil permanecerem as mesmas, sem nenhuma alteração, ao compararmos a partir de um recorte temporal específico, ou seja, dos anos de 2000 (média regional 0,7% e Brasil 0,8%) e de 2010 (média regional 0,7% e Brasil 0,8%). É importante destacar que o Brasil mesmo com uma porcentagem muito pequena de média de presenças de destrezas por exercício, de 0,8% – menos de 1%! –, encontra-se acima da média regional que é de 0,7%, o que evidencia uma tendência de progresso muito limitada. A **variável 1.3: utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação** é indicada a partir de **tendência de desafio** para o Brasil, pois a média brasileira de destrezas por livro cresceu de 3 para 5,6. Todavia, há defasagem em ambas as décadas (2000 e 2010) em relação à média regional de -18,9% (2000) e de -42,9% (2010). Ademais, outra importante tendência de desafio para o Brasil, que precisa ser sanada, é o descompasso da quantidade de exercícios de direitos humanos e a média total de exercícios de DH por livros. O País apresenta uma porcentagem inferior à 10% da média de exercícios de DH por livro (na verdade, essa é de 4,3%), o que significa, como o IIDH (2007) declara, “uma realidade insatisfatória”. **Como conclusão, observamos que a tendência da incorporação da temática curricular vinculada à metodologia da EDH é de progresso e de**

**desafio para o País.** Seguem propostas, com **sugestões e recomendações**, para o fortalecimento da metodologia da educação em direitos humanos no Brasil: 1. ampliar, de maneira urgente, a incorporação transversal e específica, disciplinar, do enfoque em direitos humanos e em EDH nos exercícios dos livros de texto, especialmente entre os(as) alunos(as) de 10 a 14 anos; 2. inserir exercícios explícitos em DH abarcados por uma perspectiva ético-valorativa, isto é, de valores e atitudes, especialmente vinculando-os à participação social das crianças como sujeitos de direito e ao conteúdo da diversidade e da igualdade; 3. desenvolver e tornar mais robusta a presença de exercícios explícitos em DH que valorizem a comunicação, a argumentação e a dialogicidade crítica; e 4. ampliar e fortalecer metodologias de “boas práticas”.

➤ **Temática convivência e segurança escolar:**

- **Relatório X – Desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque em direitos (2011):** Realizamos nossa análise a partir da apreciação das quatro variáveis do domínio 1 do Relatório X (políticas sobre a convivência e segurança escolar). A **variável 1.1: informações estatísticas e diagnósticos** apresenta **tendência de progresso e de desafio**, pois o Brasil cumpre dois indicadores de maneira parcial (1.1.1 e 1.1.2 – informação estatística e base de dados e sistematização e análise de dados) e um aceitável (1.1.3 – estudos descritivos explicativos). Mesmo que permaneça entre as médias regionais, outros grandes países federados como a Argentina e o México tiveram resultados mais satisfatórios, tendo seus desempenhos, inclusive, destacados pelo IIDH (2011). A **variável 1.2: políticas, planos e programas** caracteriza uma **tendência de progresso**, pois o Brasil cumpre aceitavelmente os três indicadores (1.2.1, 1.2.3 e 1.2.4) relacionados às diretrizes ou orientações ministeriais, aos programas ou

projetos específicos e à inclusão de valores e princípios de EDH. Apenas cumpre de maneira parcial o indicador 1.2.2 sobre planos específicos. De qualquer forma, em todos os casos, situa-se acima da média regional. A **variável 1.3: execução das políticas** indica **tendência de progresso/desafio**. No caso do Brasil, nos primeiros indicadores (1.3.1 e 1.3.2) relacionados à existência de instâncias ministeriais responsáveis e à disponibilidade de orçamento o País cumpre apenas parcialmente. Como apontamos, esses são os resultados mais desafiadores para serem trabalhados. Os três indicadores seguintes (1.3.3, 1.3.4 e 1.3.5) são cumpridos de maneira aceitável (participação de diferentes atores educativos; existência de materiais com enfoque em direitos humanos e existência de capacitação para atores educativos). Nesse sentido, o IDH (2011) alude à necessidade de uma planificação conjunta e coordenada, com base em planos nacionais voltados para violências escolares e sociais. A última **variável 1.4: acompanhamento e avaliação das políticas**, registra também **tendência de progresso/desafio**. Os resultados para o Brasil são ambíguos. O país apresenta os três indicadores com o resultado de cumprimento parcial (1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3), embora acima da média regional. Países como a Argentina e o México continuam a apresentarem os mesmos indicadores de maneira aceitável e têm seus programas destacados pelo Relatório X. **Como conclusão, percebemos que o resultado da incorporação da temática da convivência e segurança escolar é híbrido, tendo tendências tanto de progresso como de desafio para o País, especialmente com relação às informações estatísticas e diagnósticos e ao acompanhamento e avaliação das políticas públicas.** Seguem propostas com **sugestões e recomendações** para o fortalecimento da metodologia da convivência e segurança escolar no Brasil: 1. fomentar pesquisas nacionais na temática, por meio de estudos descritivos-explicativos e multissetoriais, a fim de orientar o desenho das políticas públicas e das ações de sensibilização; 2. elaborar planos nacionais de segurança e convivência escolar, que alcancem tanto o nível macro (de diretrizes) como micro (operacional) da

política, de forma intersetorial e com auxílio da sociedade civil e/ou OIs; 3. implementar programas e projetos de intervenção a partir de conhecimentos específicos de DH, que garantam a participação real e ativa da comunidade educativa; 4. definir um orçamento fixo vinculado à execução das políticas segurança e convivência escolar, além de criar instâncias governamentais de coordenação e de acompanhamento; 5. sistematizar a informação sobre produção e distribuição de materiais de difusão e formação com enfoque de DH e de EDH; e 6. desenvolver sistemas de acompanhamento, de monitoramento e de avaliação, com interesse em disponibilizar plataforma de dados oficiais, balizados pela padronização e pela unificação na coleta de dados de indicadores baseados em normas internacionalmente acordadas.

Antes de arrematarmos nossas considerações finais, objetivamos realizar uma análise pessoal. O IIDH, embora seja fruto de uma normativa, por ser um OI, resultado de um acordo internacional, é uma instituição híbrida. Ainda que situado dentro do Sistema Interamericano e permeado pelo contexto do DIP, como órgão acadêmico propõem-se a cumprir a missão da academia, ou seja, trabalhar seus conteúdos de maneira crítica. Dessa forma, possui uma percepção do mundo que o cerca além da normatividade, abarcando uma realidade analítica, especialmente com relação ao contexto da sua missão, a educação em direitos humanos nas Américas. Tudo é dual, na nossa perspectiva. Ao mesmo tempo que é uma Instituição estabelecida dentro da “fragilidade” vinculada ao seio da sociedade internacional, também está aberto a percepções holísticas, integradas e dialógicas. Não se pode dizer que o IIDH tem suas atribuições apreendidas apenas em uma linha cognitiva do direito à educação e à educação em direitos humanos, pois ele tem “alma” e essa funda-se nas pessoas que o compõem. Por isso seus relatórios, tanto do primeiro com o do segundo ciclo, em nossa visão, são subjetivos e profundos.

Após as considerações finais acerca de cada temática dos relatórios, além da breve reflexão sobre o IIDH e os seus relatórios, é importante salientar que, como percebemos no decurso da pesquisa, os relatórios procuram “[...] gerar ferramentas

para avaliar de maneira contínua a inclusão da EDH na vida política e social dos países da região, como uma promessa e uma obrigação de caráter internacional.” (IIDH, 2009, p. 13) Mesmo que, ao elaborá-los, o Instituto não pretenda julgar as responsabilidades dos Estados, essa “mensuração de progressos”, feita de maneira criteriosa, pode, e deve, servir como um alerta sobre as tendências, em particular de desafios, aos países signatários do Protocolo de San Salvador, sobretudo para resguardarem a progressividade dos DESC, compromisso regionalmente assumido.

Como vimos, o Brasil ao assinar o Protocolo de San Salvador acolheu a responsabilidade direta de incorporar a progressividade dos DESC internamente. Sendo assim, sinais de retrocessos, especialmente os relacionados aos direitos à educação (pactuados nos diferentes instrumentos regionais do Sistema Interamericano e, fundamentalmente, na própria Convenção Americana), incidem diretamente sob a competência da Corte IDH, sobretudo devido ao fato de que o País reconhece sua competência obrigatória. Conforme pudemos perceber, nossos avanços foram diversos, entretanto, temos muitos desafios à frente. Como apontamos, somos um País continental com inúmeras potencialidades. Nesse sentido, podemos e devemos mais pelo compromisso com os próprios direitos humanos, isto é, com a humanidade, representado na potencialidade do *ser mais*.

Os indicadores tal como compreendemos são instrumentos quantitativos, para alguns até estanques em demasia na interpretação de uma realidade. Mas, o que nos foi ensinado há tempo: os números nunca falam por si. Além da forma como são desenhados, tanto os indicadores como as variáveis devem ser interpretados de uma forma conjuntural, sob um contexto de visão plural. Com diversos desafios, o Brasil pode sim ser questionado sobre tendências de retrocesso na sua implementação da educação em direitos humanos. Inclusive, essa questão é passível de supervisão no plano internacional – com ênfase na Corte IDH. Entretanto, uma pergunta-alerta é levantada: Como lidar com as tendências de desafios para estimular e para responsabilizar a sociedade brasileira e o Governo do Brasil, no sentido de recuperar a progressividade da nossa EDH, especialmente frente ao cenário regional das Américas?

## REFERÊNCIAS

ACNUDH; ONU. *Direitos humanos: o Comitê dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais: década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995-2004*. Coleção Fichas Informativas sobre Direitos Humanos. Lisboa/Portugal: Textype, 2008.

ADAD, C. J. C. *Candomblé e direitos: o encontro de suas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

ALMEIDA, W. L. de *A Conferência de Viena (Junho-93): o papel das ONGs e a globalização dos direitos humanos*. 1995. 251 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Ciência Política e Relações Internacionais, Departamento de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

ALVES, R. *Paisagens da Alma*. São Paulo, SP: Planeta, 2013.

BALESTRERI, R. B. O que é “educar para a cidadania”. In: Barcellos, C. A.; Ferreira, D.; BALESTRERU, R. B (Orgs.) *Educando para a cidadania: os direitos humanos o currículo escolar*. Porto Alegre, RS: Gráfica e Editora Pallotti, 1992. p. 9-13.

BAXI, U. Educação em Direitos Humanos: promessa do terceiro milênio? In: CLAUDE, R. P.; ANDREOPOULOS, G. J. (Orgs.) *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Editora da USP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 227-244.

BDTD. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: julho de 2016.

BRANDÃO, M. A. D.; BELLI, B. O Sistema Interamericano de Proteção em Direitos Humanos e seu Aperfeiçoamento no Limiar do Século XXI. In: PINHEIRO, P. S; GUIMARÃES, S. P. *Direitos Humanos no Século XXI*. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – IPRI –: Fundação Alexandre de Gusmão, 2002. p. 273-302.

BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR; MEC; MJ; UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente: edição especial* Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ceará, Brasil: UECE, Banco do Nordeste, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. *Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm)>. Acesso em: julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: julho de 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. *Programa Escola que protege (Eqp)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/apresentacao>>. Acesso em: julho de 2016a.

\_\_\_\_\_. MRE. *Países federais se reúnem pela primeira vez no Brasil*. 2014a. Disponível em: <[www.brasil.gov.br/governo/2014/09/paises-federais-se-reunem-pela-primeira-vez-no-brasil](http://www.brasil.gov.br/governo/2014/09/paises-federais-se-reunem-pela-primeira-vez-no-brasil)>. Acesso em: julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, MJ, 1996b.

\_\_\_\_\_. SDH/PR. *Direitos Humanos: a atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010*. Brasília: SDH/PR, 2010a.

\_\_\_\_\_. SDH/PR. *Guia Mídia e Direitos Humanos*. MOURA, I. (autora) e MELO, P. V. (Coord.). 1 ed. São Paulo: Intervezes, 2014b.

\_\_\_\_\_. SEDH/MJC. *Biblioteca Virtual*. Disponível em: <[www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual](http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual)>. Acesso em: julho de 2016d:

\_\_\_\_\_. SEDH/MJC. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/criancas-e-adolescentes/publicacoes-2013/pdfs/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual-contracrianca-e-adolescentes>>. Acesso em: julho de 2016b.

\_\_\_\_\_. SEDH/MJC. *Programas educação em direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/educaf>>. Acesso em: julho de 2016c.

\_\_\_\_\_. SEDH/MJC. *Sistema Nacional de Indicadores de Direitos Humanos*. Disponível em: <[snidh.sdh.gov.br/index.html](http://snidh.sdh.gov.br/index.html)>. Acesso em: julho de 2016e.

\_\_\_\_\_. SEDH/PR. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília: SEDH/PR, 2013.

\_\_\_\_\_. SEDH/PR. *Direitos Humanos: documentos internacionais*. Brasília: Presidência da República, BRASIL, 2006.

\_\_\_\_\_. SEDH/PR. *Programa Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (PNDH 3)* Brasília: SEDH/PR, 2010b.

CAMP. *Caderno de educação popular e direitos humanos*. Porto Alegre: CAMP, 2013.

CANÇADO TRINDADE, A. A. *Direito das organizações internacionais*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

\_\_\_\_\_. El sistema interamericano de protección de los derechos humanos (1948-1995): evolución, estado actual y perspectivas. In: BARDONNET, D.; CANÇADO TRINDADE, A. A. *Derecho internacional y derechos humanos – Droit international e droits de l’homme*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Academia de Derecho Internacional de La Haya, 1996. p. 47-95.

\_\_\_\_\_. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999. v. 2.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.) *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 72-99.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. (Org.) et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 399-440.

\_\_\_\_\_; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.) *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 113-138.

CARBONARI, P. C. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. 2 ed. Brasília, DF: IFIBE, 2014.

\_\_\_\_\_. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 169-186.

CARNEIRO, V. *Empreendedorismo social no âmbito internacional: o caso da Ashoka – agentes inovadores do bem estar social*. 2008. 180 f. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Relações Internacionais, Centro Universitário de Brasília, Brasília/DF.

CASTRO, M. *Política e Relações Internacionais: fundamento clássicos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *Pesquisa qualitativa*:

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIDH. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*. Disponível em: <[https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao\\_Americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm)>. Acesso em: maio de 2016.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; Faber-Castell, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: julho de 2016.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CNE. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012.

CORTE IDH. *O quê, como, quando, onde e o porquê da Corte Interamericana*. 2013. Disponível em: <<http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalNoticias&idConteudo=252076>>. Acesso em: maio de 2016.

CP DA OEA. *Projeto de resolução: Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas*. 2011. Disponível em: <[scm.oas.org/doc\\_public/PORTUGUESE/HIST\\_11/CP26645P05.doc](http://scm.oas.org/doc_public/PORTUGUESE/HIST_11/CP26645P05.doc)>. Acesso em: junho de 2016.

CRAVEIRO, C.; MEDEIROS, S. Diretrizes nacionais para a Educação em direitos humanos. CRAVEIRO, C.; MEDEIROS, S. (Orgs.) In: *Diretrizes curriculares para a educação básica: diversidade e inclusão*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; MEC; Secad, 2013. p. 327-348.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. *Conferência Mundial de Direitos Humanos, 14-25 de junho de 1993*. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Acção%20adoptado%20pela%20Conferência%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

DHnet. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/dhnet/index.html](http://www.dhnet.org.br/dhnet/index.html)>. Acesso em: julho de 2016.

DIAS, G. A. *Canção do Tamoio (Natalícia)*. Disponível em: <<http://www.cin.ufpe.br/~scbs/diocesano/tamoio.html>>. Acesso em: maio de 2016.

- DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. *Fomos maus alunos*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- DINIZ, D. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. Brasília: Letras Livres, 2012.
- DORNELLES, J. R. W. *O que são direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JR., J. G. de *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte, BH: Editora D'Plácido, 2016.
- FACCI, P. D. *Informe "Consulta Interamericana sobre el estado de la Educación en Derechos Humanos 2012. Consulta Brasil"*. Documentos de trabajo, IIDH. In: IIDH. *El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas (2000-2013): Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José/Costa Rica, IIDH, 2013. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>>. Acesso em: março de 2016.
- FARIAS, M. E. M. de. As ideologias e o direito: enfim, o que é direito? In: SOUSA JÚNIOR, J. G. *Introdução crítica ao direito*. 4 ed. Brasília: UnB, 1993. (série o direito achado na rua v. 1). p. 15-17.
- FELIPPE, M. S. *Direito e moral*. 1 ed. São Paulo: Estúdio Editores.com, 2014.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA. Disponível em: <[www.fealegria.org.br](http://www.fealegria.org.br)>. Acesso em: julho de 2016.
- GALEANO, E. El sacrificio de la justicia en los altares del orden. Los prisioneros. 1996. *Revista de Ciências Penales de Costa Rica*. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r17091.pdf>>. Acesso em: maio de 2016.
- GALENO, J. In: LISBOA, H. *Antologia escola de poemas para a infância*. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Ediouro Publicação S. A., s.a. p. 67-69.
- HERRERA FLORES, J. *La reinención de los derechos humanos*. Colección Ensayando. Andalucía, España: Edita Atrapasueños, 2008.
- IBDH. Disponível em: <<http://www.ibdh.org.br/>>. Acesso em: junho de 2016.

ICDH. Disponível em: <<http://www.icdhcolombia.org/>>. Acesso em: junho de 2016.

IIDH. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>>. Acesso em: maio de 2015b.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>>. Acesso em: junho de 2016.

\_\_\_\_\_. *Educando en derechos humanos, promovendo su vigencia. Marco Estratégico 2015 – 2020*. Costa Rica, 2015a. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>>. Acesso em: maio de 2015.

\_\_\_\_\_. *El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas (2000-2013)*: Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José/Costa Rica: IIDH, 2013. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>>. Acesso em: março de 2016.

\_\_\_\_\_. *IX Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: um estudo em 19 países – desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos*. 1. ed. São José: IIDH, 2010.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular e Metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 a 14 anos de idade*. San José/Costa Rica: IIDH, 2006. Disponível em: <[http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3\\_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf](http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf)>. Acesso em: abril de 2016.

\_\_\_\_\_. *VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países – desarrollo de normativo de la educación en derechos humanos y el gobierno estudiantil*. 1. ed. San José: IIDH, 2007.

\_\_\_\_\_. *VII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países – desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años*. 1. ed. San José: IIDH, 2008.

\_\_\_\_\_. *VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: um estudo em 19 países – desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos*. 1. ed. São José: IIDH, 2009.

\_\_\_\_\_. *X Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: um estudo em 19 países – desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos*. 1. ed. San José: IIDH, 2011.

IKAWA, D.; PIOVESAN, F.; ALMEIDA de G. A Declaração Universal de Direitos Humanos e os Sistemas Internacionais de Proteção de Direitos Humanos. In: *Formação de conselheiros em direitos humanos*. RODRIGUES, M. de L. A. et al. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. p. 11-15.

ITURRALDE, D.; RODINO, A. Medir professos en Educación en Derechos Humanos: Una experiencia en marcha. *Revista Encounters – Encuentros – Recontres*. España-Canadá. v. 5, 2004.

LAO-TSÉ. *Tao Te Ching: o livro que revela Deus*. 5 ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

LASMAR, J. M.; PAIXÃO e CASARÕES, G. S. *Para entender a Organização das Nações Unidas*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, R. Z. R. *La construcción jurisprudencial de los sistemas europeo e interamericano de protección de los derechos humanos en matéria de derechos económicos, sociales y culturales*. Porto Alegre: Núria Fabris Editor, 2009.

\_\_\_\_\_. *Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais na América Latina e o Protocolo de San Salvador*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos como elemento essencial da sociedade internacional contemporânea. TRINDADE, A. A. C.; LEAL, C. O. De B. (Orgs.) *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*. Fortaleza, CE. n. 10, 2010. Disponível em: <<http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/download/171/171>>. Acesso em: julho de 2016.

LINDGREN ALVES, J. A. *Direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva; Brasília, FUNAG, 1994.

\_\_\_\_\_. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *Relações internacionais e temas sociais: a década das conferências*. Brasília/Distrito Federal: IBRI, 2001.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998.

M. CUÉLLAR, R. Apresentação. In: IIDH. *Proposta Curricular e Metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 a 14 anos de idade*. San José/Costa Rica: IIDH, 2006. Disponível em: <[http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3\\_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf](http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf)>. Acesso em: abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: IIDH. *X Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: um estudo em 19 países – desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos*. 1. ed. San José: IIDH,

2011.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: IIDH. *IX Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos: um estudo em 19 países – desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos*. 1. ed. São José: IIDH, 2010a.

\_\_\_\_\_. Aproximación a la dimensión política y pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*. v. 52, 2010b. Disponível em: <[www.corteidh.or.cr/tablas/r25562.pdf](http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25562.pdf)>. Acesso em: junho de 2016.

\_\_\_\_\_. En valor de educar en derechos humanos. In: IIDH. *El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas*. San José: IIDH, 2013.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Un mandato, una misión, un proceso en marcha: el IIDH y la educación en derechos humanos. In: IIDH. *VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países – desarrollo de normativo de la educación en derechos humanos y el gobierno estudiantil*. 1. ed. San José: IIDH, 2007.

MACHADO, A. *Extrato de Proverbios y Cantares (XXIX)*. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.html>>. Acesso em: maio de 2016.

MAGENDZO, A. K. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2006.

\_\_\_\_\_. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. In: RODINO, A. M. et al. *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 145-164.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12 ed. São Paulo, SP: Atlas S. A., 2014.

MELLO, M. Educação em Direitos Humanos. In: CAMP. *Caderno de educação popular e direitos humanos*. Porto Alegre: CAMP, 2013. p. 44-47.

MÉNDEZ, J. E. Derechos económicos, sociales y culturales: experiencias y posibilidades dentro del sistema interamericano. In: CENTRO POR LA JUSTICIA Y EL DERECHO INTERNACIONAL (CEJIL). *Construyendo una agenda para la justiciabilidad de los derechos sociales*. San José, Costa Rica: CEIL, 2004. p. 115-143. Disponível em: <[https://www.cejil.org/sites/default/files/legacy\\_files/construyendo\\_una\\_agenda\\_para](https://www.cejil.org/sites/default/files/legacy_files/construyendo_una_agenda_para)

[\\_la\\_justiciabilidad\\_de\\_los\\_derechos%20sociales\\_0.pdf](#)>. Acesso em: maio de 2016.

\_\_\_\_\_; COX, F. Prólogo. In: MÉNDEZ, J. E.; COX, F. (Orgs.) *El futuro del sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. San José, Costa: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1998. p. 9-13. Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1991>>. Acesso em: maio de 2016.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUJÍCA, R. *Estrategias de sensibilización para el conocimiento de los derechos humanos*. In: IIDH et al. *La Universidad por la vigencia efectiva de los derechos humanos*. Caracas, Venezuela: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello, 2006a. p. 111-128.

\_\_\_\_\_. *La metodología de la educación en derechos humanos*. Costa Rica, 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a\\_pdf/mujica\\_metodologia\\_educacion.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf)>. Acesso em: maio de 2015.

\_\_\_\_\_. *Metodologías de Educación en Derechos Humanos*. 2006b. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075\\_congresso\\_rosa\\_maria\\_mujica.pdf](http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf)>. Acesso em: julho de 2016.

NOSELLA, P. *Ética na pesquisa*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008.

OEA. *¿Qué es la CIDH?* Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/mandato/que.asp>>. Acesso em: julho de 2016a.

\_\_\_\_\_. *Carta de la Organización de los Estados Americanos*. Disponível em: <[http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-41\\_Carta\\_de\\_la\\_Organizacion\\_de\\_los\\_Estados\\_Americanos\\_firmas.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos_firmas.htm)>. Acesso em: abril de 2016b.

\_\_\_\_\_. *Comunicado de Prensa*. 2012. Disponível em: <[http://www.oas.org/es/centro\\_noticias/comunicado\\_prensa.asp?sCodigo=c-072/12](http://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=c-072/12)>. Acesso em: junho de 2016c.

\_\_\_\_\_. *Documentos básicos en materia de derechos humanos en el sistema interamericano*. Washinton D.C.: Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2007.

\_\_\_\_\_. *Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos*. Disponível em: <[http://www.oas.org/37ag/espanol/seminar\\_educacion.asp](http://www.oas.org/37ag/espanol/seminar_educacion.asp)>. Acesso em: julho de 2016d.

\_\_\_\_\_. *Estados Membros*. Disponível em: <[http://www.oas.org/pt/estados\\_membros/](http://www.oas.org/pt/estados_membros/)>. Acesso em: julho de 2016e.

\_\_\_\_\_. *Grave crise financeira da CIDH leva à suspensão de audiências e perda iminente de quase metade do seu pessoal*. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2016/069.asp>>. Acesso em: julho de 2016f.

\_\_\_\_\_. *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: "Protocolo De San Salvador"*. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/mandato/que.asp>>. Acesso em: julho de 2016g.

\_\_\_\_\_. *Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Educación*. Disponível em: <[http://www.oas.org/es/cidi/ministros\\_educacion.asp](http://www.oas.org/es/cidi/ministros_educacion.asp)>. Acesso em: junho de 2016h.

ONU. *A carta das Nações Unidas*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: junho de 2016a.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, RJ: UNIC/Rio, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org>>. Acesso em: julho de 2016b.

\_\_\_\_\_. *Resolução ONU sobre educação em direitos humanos*. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>>. Acesso em: junho de 2016c.

ORTEGA Y GASSET, J. *A revolução das massas*. Rio de Janeiro, RJ: LIVRO IBERO-AMERICANO LTDA., 1962.

\_\_\_\_\_. *O homem e a gente*. Rio de Janeiro, RJ: LIVRO IBERO-AMERICANO LTDA., 1960.

PECEQUILO, C. S. *Introdução às Relações Internacionais: temas, atores e visões*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PESSOA, A. C. P. R. *O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3*. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

PIOVESAN, F. Parte I: a proteção internacional dos direitos humanos e o direito brasileiro. In: PIOVESAN, F. *Temas de direitos humanos*. 4 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010. p. 37-100.

RECONDO, F. J. *Entrevista o novo presidente da Corte Interamericana de Direitos Humanos*. 14 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://jota.uol.com.br/jota-entrevista-o-novo-presidente-da-corte-interamericana-de-direitos-humanos>>. Acesso em: julho de 2016.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas S.A., 1999. Colaboradores: PERES, J. A. de S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; e PERES, M. de H. de M.

RODINO, A. Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las três últimas décadas. Una lectura regional. In: MAGENDZO, A. *Pensamiento e ideias-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago: UNESCO: OEI, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. San José/Costa Rica: EUNES, 2015.

\_\_\_\_\_. La institucionalización de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de América Latina entre 1990 y 2012: avances, limitaciones y desafíos. In: RODINO, A. M. (Orgs.) et al. *Cultura e educação em direitos humanos na América*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 61-82.

RODRIGUES, V. de A. *O resgate da memória familiar indígena: um estudo sobre o direito humano de saber quem se é*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

SACAVINO, S. B. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et Alli; De Petrus; NOVAMERICA, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação em/para os direitos humanos em processo de democratização: o caso do Chile e do Brasil*. 2008. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SALMÓN, E. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano: el camino hacia una lectura social de los derechos civiles y políticos. In: CULLETON, A. (Org.) et al. *Direitos Humanos e Integração Latino-Americana*. Porto Alegre: Entrementes Editorial, 2011. p. 107-132.

SANTOS, A. F. dos. Prefácio. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 13 ed. Campinas, SP: Papius, 2012. p. 7-24.

SÃO PAULO. Lei Complementar Nº 444, de 27 de julho de 1985. *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: julho de 2016.

SEGATO, R. L. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: *Revista Casa de las Américas*, Habana-Cuba, no. 266, enero-marzo 2012. p. 43-60. Disponível em: <<http://www.casa.cult.cu/publicaciones/revistacasa/266/hechosideas.pdf>>. Acesso em: julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. In: SEGATO, R. L. *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros, 2007. p. 37-70.

SILVEIRA, R; NADER, A.; DIAS, A. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos: versão preliminar*. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2007.

SINGH, J. C. Constitucionalismo Interamericano: algunas notas sobre las dinámicas de creación e internalización de los derechos humanos. In: CULLETON, A. (Org.) et al. *Direitos Humanos e Integração Latino-Americana*. Porto Alegre: Entrementes Editorial, 2011. p. 163-178.

SOARES, M. V. B.; SOUSA JR., J. G. de. O eixo educador do PNDH-3. In: *Revista Direitos Humanos*, Brasília/DF, n. 5, abril 2010. p. 22-25.

SOUSA, N. H. B. de; ZARDO, S. P. “*Para que nunca se esqueça para que nunca mais aconteça*”: a educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. 2016. VIII Seminário Internacional de Direitos Humanos. UFPB, 2014.

\_\_\_\_\_. Comitês estaduais de educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: SILVA, A. T. R. da (Orgs.) *Leituras críticas em educação em direitos humanos*. Brasília: Liber Livro; Alia opera, 2014. p. 164-208.

\_\_\_\_\_. Retrospectiva histórica da educação em direitos humanos. In: PULINO, L. H. et al (Orgs). *Educação em e para os direitos humanos*. Brasília: Paralelo 15, 2016. No prelo.

\_\_\_\_\_; ZARDO, S. P. Educação em Direitos Humanos e interculturalidade: um debate contemporâneo. In: SANTOS, B. de S.; CUNHA, T. (Orgs.). *Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais; Laboratório Associado, 2015. v. 2. p. 299-315.

SOUZA, C. V. G. de. Diversidade cultural e respeito às diferenças na educação em/para direitos humanos: sistematização de prática de educação em direitos

humanos com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Carbonari, P. C. (Orgs.) et al. *Educação em direitos humanos: sistematização de práticas de educação básica*. Edição especial Município de São Paulo. Passo Fundo, SP: 2014. p. 37-61.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas S. A., 1987.

UNESCO. *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino: adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris, de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960*. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira fase. Brasília/Distrito Federal: UNESCO; ACNUDH, 2012a.

\_\_\_\_\_. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Segunda fase. Brasília/Distrito Federal: UNESCO; ACNUDH, 2012b.

\_\_\_\_\_. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Terceira fase. Brasília/Distrito Federal: UNESCO; ACNUDH, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

VASCO, M. O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. In: CANÇADO TRINDADE, A. A. *A incorporação das normas internacionais de proteção dos direitos humanos no direito brasileiro*. 2 ed. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Direitos Humanos: Comitê Internacional da Cruz Vermelha, ACNUR, Governo da Suécia (ASDI), 1996.

VEIGA, F. D. da *A criação segundo Freud: o que queremos para os nossos filhos?* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

ZENAIDE, M. de N. T. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, João Pessoa-PB, ano 1, no. 1, abril 2008. Disponível em: <<http://www.aepppc.org.br/revista>>. Acesso em: maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. (Orgs.) et al. *Cultura e educação em direitos humanos na América*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 29-60.

**APÊNDICE A – Linha do tempo sobre o reconhecimento do direito à educação e à EDH (marcos universais e regionais), citados pelo IIDH**

Quadro 55 – Linha do tempo sobre o reconhecimento do direito à educação e à EDH (marcos universais e regionais), citados pelo IIDH

Ano	Marcos universais e regionais	Organizador(es)/ Realizador(es)
1948	DUDH	ONU
1948	Declaração Americana dos Direitos e Deveres dos Homens	OEA
1951	Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados	ONU
1959	Declaração dos Direitos das Crianças	ONU
1959- 1960	Criação da CIDH	OEA
1960	Convenção relativa à Luta contra as Discriminações da Esfera do Ensino	UNESCO
1963	Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	ONU
1965	Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos	ONU
1966	PIDCP e PIDESC	ONU
1968	I Conferência Mundial de Direitos Humanos (Conferência de Teerã, Irã)	ONU
1969	Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José, Costa Rica)	OEA
1969	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	ONU
1974	Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais	UNESCO

1978	Congresso Internacional de Viena sobre o Ensino dos Direitos Humanos	UNESCO
1978	Declaração sobre a Raça e os Prejuízos Raciais	UNESCO
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	ONU
1984	Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes	ONU
1985	Criação Comitê DESC	ONU
1985	Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	ONU
1987	Conferência de Malta (República de Malta)	UNESCO
1988	Protocolo de San Salvador (El Salvador)	OEA
1989	Convenção dos Direitos da Criança	ONU
1989	Convênio sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (Nº. 169)	OIT
1990	Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e suas Famílias	UNESCO
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990)	UNESCO
1991	I Cúpula Ibero-Americana (Conferências Ibero-americanas de Educação)	México e Espanha
1993	II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Conferência de Viena, Áustria); Declaração e Plano de Ação de Viena – Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia	ONU
1993	Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (Conferência de Montreal, Canadá)	UNESCO
1993	Centro de Recursos Educacionais para a Educação em Direitos Humanos	OEA, IIDH
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção	ONU

	de Belém do Pará, Brasil)	
1994	I Cúpula dos Chefes de Estado (I Cúpula das Américas) (Miami, Estados Unidos da América); Plano de Ação	OEA
1994	44ª Reunião da Conferência Internacional de Educação (Conferência de Genebra, Suíça)	UNESCO
1994-1995	Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia	UNESCO
1995	Declaração e Lineamentos da Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos	ONU
1995-2004	Proclamação da Década para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos e Resoluções Associadas	ONU
1995	Conferência Copenhague	ONU
1995	Conferência Beijing	ONU
1996	Relatório da UNESCO "A Educação Guarda um Tesouro"	UNESCO
1997	Encontro de Ministros da Educação (VII Conferência Ibero-americana de Educação) (Mérida, Espanha)	OEA
1998	Relatório Especial sobre o Direito à Educação	ONU
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência	ONU
2001	Carta Democrática Interamericana	OEA
2001	Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe (Encontro Cidade do México, México); Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe	UNESCO
2001	Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e outras Formas de Intolerância	ONU
2003	Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção	ONU

2004	Resolução sobre o Fortalecimento dos Sistemas de Direitos Humanos, de acordo com o Plano de Ação da III Cúpula das Américas	OEA
2004	PMEDH	UNESCO, ACNUDH
2004	Criação da Reunião das Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul (RAADH)	MERCOSUL
2005-2009	PMEDH – 1ª etapa	UNESCO, ACNUDH
2005	<i>World Summit Outcome</i>	ONU
2006	Proposta Curricular e Metodológica do IIDH	ONU
2006	I Colóquio Interamericano sobre Educação e Direitos Humanos	Argentina (Universidade Nacional de Quilmes, AR)
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	ONU
2007	Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas	ONU
2007	Encontro Interamericano de Ministros de Educação sobre Educação em Direitos Humanos (Cidade do Panamá, Panamá); Ata do Panamá sobre a Educação em Direitos Humanos	Panamá, IIDH, UNICEF
2008	Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos (Medellín, Colômbia)	Colômbia e IIDH
2008	I Curso Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos	El Salvador, IIDH e UNESCO
2009	VI Reunião de Ministros de Educação (Quito, Equador)	OEA
2009	Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos e Prevenção de Violência (Tegucigalpa, Honduras)	Honduras, IIDH e OEA
2009-2014	PMEDH – 2ª etapa	UNESCO, ACNUDH
2010	Conferência Ibero-Americano de Educação ( <i>Mar del Plata</i> , Argentina); Metas Educativas 2021: a	OEI

	educação que queremos para a geração dos bicentenários	
2010	Pacto Interamericano da Educação em Direitos Humanos (Lima, Peru)	IIDH
2011	Declaração sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos	ONU
2011	Conferência Regional da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe (México)	UNESCO
2012	VII Reunião de Ministros de Educação (Paramaribo, Suriname)	OEA
2012-2013	Consulta Interamericana sobre a Educação em Direitos Humanos	IIDH
2013	II Encontro Ministerial Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (República da Guatemala, Cidade de Guatemala)	República de Guatemala, IIDH e UNESCO
2015-2019	PMEDH – 3ª etapa	UNESCO, ACNUDH

Fonte: IIDH (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013); Rodino (2015, p. 68 e 83-84); e Rodino *et al* (2014, 483-492). (Adaptado pela autora)

**APÊNDICE B – Listagem dos indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos**

Quadro 56 – Listagem dos indicadores do segundo ciclo de Relatórios Interamericanos

Relatórios	Campos	Domínios	Indicadores
VI	Governo estudantil	Direito à educação - como contexto	1. Normas constitucionais
			2. Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação
			3. Obrigatoriedade da educação
			4. Existência de normas para favorecer o acesso à educação obrigatória a todos os meninos e as meninas no âmbito do Estado, sem discriminações
			5. Existência de normas para favorecer adaptações da educação obrigatória a todos os meninos e meninas que não podem ir à escola
			6. Ratificação de instrumentos internacionais
		Direito à educação em direitos humanos (2000-2007)	7. Incorporação da EDH na Constituição Nacional
			8. Incorporação da EDH na Lei Geral de Educação
			9. Incorporação da EDH em outras leis do ordenamento jurídico nacional
			10. Incorporação da EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública
			11. Incorporação da EDH em planos e documentos de educação
			12. Existência de dependências governamentais especializadas em EDH ou que incluam a EDH
			13. Programas governamentais especializados em EDH
		Programas de governo estudantil (1990-2000-2007)	14. Existência de algum programa de governo estudantil - regular ou experimental - nas normas educativas
			15. Presença de princípios e conteúdos de EDH na fundamentação do programa de governo estudantil
			16. Existência de dependência no Ministério da Educação à cargo de implementação do governo estudantil a nível macro (nacional ou estadual)

VII	Currículo – programas de estudo de 10 a 14 anos	Programa de estudo para meninas(os) de 10 a 12 anos. Nível primário	17. Definição de responsáveis de pôr em prática a eleição de governo estudantil nas escolas (nível micro)
			18. Existência de orçamento para a implementação de governo estudantil nas escolas
			1. Conceito de direitos humanos ou direitos das pessoas
			2. Definição dos DH (Seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)
			3. Características dos DH
			4. Direitos Humanos acordados na Declaração Universal
			5. Conceitos de direitos da infância
			6. Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos das Crianças
			7. Igualdade e não discriminação
			8. Igualdade - ou equidade - de gênero
			9. Preconceito, estereótipos e discriminação
			10. Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual
			11. Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão - no mundo, no continente e no país
			12. Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média
			13. A construção moderna dos DH: Revoluções Americanas e Francesa
			14. As Nações Unidas
			15. A Declaração Universal dos DH
			16. A Convenção sobre os Direitos das Crianças
			17. Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país
			18. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional
			19. Democracia
			20. Estado e Estado de Direito
21. A Lei (igualdade perante a lei)			
22. Devido processo			

			23. Os DH na constituição política do país
			24. Instituições que protegem os DH no âmbito nacional
25. Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO, UNICEF)			
26. Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)			
<b>Programa de estudo para meninas(os) de 13 e 14 anos. Nível secundário</b>			Conceito de direitos humanos ou direitos das pessoas
			Definição dos DH (Seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)
			Características dos DH
			27. Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos
			28. Direitos civis e políticos
			29. Direitos econômicos, sociais e culturais
			30. Direitos coletivos
			Conceitos de direitos da infância
			Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos das Crianças
			Igualdade e não discriminação
			Igualdade - ou equidade - de gênero
			Preconceito, estereótipos e discriminação
			Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual
			Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão - no mundo, no continente e no país
			31. Cidadania
			32. Cidadania global
			33. Desenvolvimento econômico social. Desenvolvimento sustentável
			Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média
			A construção moderna dos DH: Revoluções Americanas e Francesa
			34. Desenvolvimento dos DH no séculos XX e XXI
As Nações Unidas			
A Declaração Universal dos DH			
35. Os dois pactos internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos			

			Econômicos, Sociais e Culturais
			A Convenção sobre os Direitos das Crianças
			36. Convenção CEDAW
			37. Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)
			Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país
			História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional
			38. Casos de violações massivas de DH na história recente do mundo, América Latina e do país, quando aplicável
			Democracia
			39. Evolução histórica do conceito de Democracia
			Estudo ao Estado de Direito
			40. Eleições e sufrágio
			A Lei (igualdade perante a lei)
			Devido processo
			41. Transparência e prestação de contas (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade)
			OS DH na constituição política do país
			Instituições que protegem os DH no âmbito nacional
			Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO, UNICEF)
			42. Sistema regional de proteção de DH, OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH
			43. Sistema internacional de proteção de DH
			Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)
<b>VIII</b>	<b>Currículo – livros de texto de 10 a 14 anos</b>	<b>Livros de texto para meninas(os) de 10 a 12 anos. Nível primário</b>	1. Conceito de direitos humanos ou direitos das pessoas
			2. Definição dos DH (Seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)
			3. Características dos DH
			4. Direitos Humanos acordados na Declaração Universal
			5. Conceitos de direitos da infância

			6. Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos das Crianças
			7. Igualdade e não discriminação
			8. Igualdade - ou equidade - de gênero
			9. Preconceito, estereótipos e discriminação
			10. Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual
			11. Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão - no mundo, no continente e no país
			12. Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média
			13. A construção moderna dos DH: Revoluções Americanas e Francesa
			14. A Organização das Nações Unidas
			15. A Declaração Universal dos DH
			16. A Convenção sobre os Direitos das Crianças
			17. Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país
			18. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional
			19. Democracia
			20. Estado e Estado de Direito
			21. A Lei (igualdade perante a lei)
			22. Devido processo
			23. OS DH na constituição política do país
			24. Instituições que protegem os DH no âmbito nacional
			25. Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO, UNICEF)
			26. Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)
		<b>Programa de estudo para meninas(os) de 13 e 14 anos. Nível secundário</b>	27. Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos
			28. Direitos civis e políticos
			29. Direitos econômicos, sociais e culturais

			30. Direitos coletivos
			31. Cidadania
			32. Cidadania global
			33. Desenvolvimento econômico social. Desenvolvimento sustentável
			34. Desenvolvimento dos DH no séculos XX e XXI
			35. Os dois pactos internacionais de Direitos Cívicos e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
			36. Convenção CEDAW
			37. Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)
			38. Casos de violações massivas de DH na história recente do mundo, América Latina e do país, quando aplicável
			39. Evolução histórica do conceito de Democracia
			40. Eleições e sufrágio
			41. Transparência e prestação de contas (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade)
			42. Sistema regional de proteção de DH, OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH
			43. Sistema universal de proteção dos direitos humanos
IX	Currículo – metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos	Exercício para as(os) estudantes	1. Dignidade humana
			2. Vida e integridade pessoal
			3. Identidade e autoestima
			4. Liberdade
			5. Responsabilidade
			6. Igualdade/Não discriminação
			7. Valorização da diversidade (em diferentes sentidos)
			8. Convivência e cooperação
			9. Justiça
			10. Solidariedade
			11. Pluralismo
			12. Paz
			13. De pensamento crítico
			14. Da comunicação e argumentação
			15. De trabalho cooperativo
			16. Investigação direta da realidade extraescolar

			<p>17. Problemática de ideias e situações (expõem perguntas, dilemas, conflitos de direitos, debates de posições e interesses em relação aos DDHH)</p> <p>18. Simulação/dramatização de situações verossímeis (recriação de situações relacionadas com DDHH, reais ou hipotéticas, mas verossímeis)</p> <p>19. Materiais de apoio novos, não tradicionais</p> <p>20. Aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de investigação</p>
<b>X</b>	<b>Políticas de convivência escolar e segurança</b>	<b>Políticas sobre a convivência e segurança escolar</b>	<p>1. Disponibilidade de informação estatísticas e bases de dados nos Ministérios da Educação sobre incidentes ou situações de conflito violento nos centros educacionais</p> <p>2. Prática de algum procedimento de sistematização e análise dos dados estatísticos disponíveis</p> <p>3. Existência de estudos descritivo-explicativos realizados no Ministério da Educação sobre os dados estatísticos disponíveis</p> <p>4. Existência de diretrizes e orientações ministeriais para promover a convivências e segurança escolar e prevenir e manejar conflitos nos centros educativos do país</p> <p>5. Existência de um ou mais planos nessa matéria</p> <p>6. Colocação em prática de um ou mais programas ou projetos específicos nesta matéria</p> <p>7. Presença explícita de valores e princípios de educação em direitos humanos nas diretrizes, planos e programas ou projetos existentes nesta matéria</p> <p>8. Existência de uma ou mais instâncias ministeriais responsáveis pela convivência, segurança e prevenção e manejo de conflitos nos centros educativos</p> <p>9. Disponibilidade de orçamento para levar adiante os planos e programas ou projetos existentes</p>

Fonte: IIDH (2007, 2008, 2009, 2010, 2011). (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE C – Relatório VI: sistematização das tabelas

Quadro 57 – Relatório VI: sistematização das tabelas

RELATÓRIO VI - Desenvolvimento normativo da educação em direitos humanos e o governo estudantil		
TABELAS	DESCRIÇÃO TABELAS	OBS.
<b>SEÇÃO 3 - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO</b>		
<b>SUBSEÇÃO: O direito à educação: condição e contexto da EDH</b>		
Tabela 1	Previsão constitucional de financiamento para à educação	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 2	Compromisso com a educação: gasto público	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 3	Obrigatoriedade da educação: níveis escolas e duração	Sistematizar informação no apêndice
<b>RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO/referenciais normativos da EDH</b>		
Tabela 4	Ratificações de instrumentos internacionais que estabelecem a educação em direitos humanos	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 5	Caracterização da educação em direitos humanos nas constituições	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 6	Incorporação de princípios, objetivos ou conteúdos da educação em direitos humanos nas leis de educação	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 7	Princípios orientadores da educação em direitos humanos nas leis nacionais vigentes em 2007	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 8	Leis de ordenamento jurídico sancionadas entre 2000 e 2007	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 9	Universo de investigação segundo informação disponível	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 10	Documentos educativos com conteúdo de educação em direitos humanos vigentes entre 2000 e 2007	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 11	Dependências ministeriais relacionadas aos direitos humanos e temas afins	Sistematizar informação no apêndice
Tabela 12	Principais atividades ou funções das dependências ministeriais de direitos humanos	Sistematizar informação no apêndice

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO/um novo domínio de investigação: os governos estudantis: espaço para exercer e aprender direitos humanos		
Tabela 13	Denominação e fontes normativas das formas de organização estudantil reconhecidas nos sistemas educativos nacionais	Inserir quadro na dissertação
Tabela 14	Reconhecimento de formas de organização estudantil reconhecidas nos sistemas educativos nacionais	Inserir tabela na dissertação

Fonte: IIDH, 2007, p. 43-74. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE D – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 1

Quadro 58 – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 1

RELATÓRIO VI - Desenvolvimento normativo da EDH e o governo estudantil					
Domínio 1: O direito à educação: condição e contexto da educação em direitos humanos					
Tabela 1		Previsão constitucional de financiamento para à educação			
País	Termos do texto legal				
Brasil	A União (Governo Federal) aplicará anualmente nunca menos de 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos que 25% da arrecadação resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Art. 212, Constituição Federal Brasileira, 1988) A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação reconhecida por as empresas na forma da lei. (Art. 212, § 5º. Emenda constitucional Nº 14, 1996).				
Fonte: IIDH, 2007, p. 43.					
Tabela 2		Compromisso com a educação: gasto público			
País	Como % PIB		Como % de gasto público total		
	1991	2002-04 (a)	1991	2002-04 (a)	
Brasil	--	4,1	--	10,9	
Notas: (a) Os dados se referem ao ano mais recente disponível durante o período especificado. Fonte: Informe sobre o Desenvolvimento Humanos 2006. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), págs. 319-22. Transcreveram-se só as colunas 1 a 4 do Quadro de referência. Os dados são do Instituto de Estatística da UNESCO.					
Fonte: IIDH, 2007, p. 44.					
Tabela 3		Obrigatoriedade da educação: níveis escolas e duração			
País	A 2000		A 2007		
	Normativa	Nº de anos	Normativa	Nº de anos	Nº de anos
Brasil	Ensino Fundamental. (Art. 32, Lei 9.394, 1996)	8	Ensino Fundamental, iniciando aos 6 anos de idade. (Art. 32, Lei 11.274, 2006)	8	9
Fonte: IIDH, 2007, p. 45.					
Quadro	Exemplos de disposições relativas à educação especial nas leis da educação vigentes em 2007				
BRASIL, Lei que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional Nº 9.394, 1996. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais.					
Fonte: IIDH, 2007, p. 49.					

## APÊNDICE E – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 2

Quadro 59 – Relatório VI: resultados do Brasil: domínio 2

RELATÓRIO VI - Desenvolvimento normativo da EDH e o governo estudantil				
Domínio 2: Referenciais normativos da educação em direitos humanos				
<i>Tabela 4 é uma média das ratificações dos instrumentos internacionais pelos 19 países estudados</i>				
Tabela 5		Caracterização da EDH nas constituições		
País	Conteúdos			
	Educação cívica	Educação para a democracia e/ou cidadania	Educação moral e/ou educação em valores	Educação em direitos humanos
Brasil	-	X	X	-
Nota: (X): incorporação do indicador; (-): sem referência do indicador.				
Fonte: IIDH, 2007, p. 56.				
Tabela 6		Incorporação de princípios, objetivos ou conteúdos da EDH nas leis de educação		
País	1990	2002-07		
Brasil	•	•		
Nota: (•) incorporação implícita: citam princípios e conteúdos de EDH sem mencioná-los explicitamente.				
Fonte: IIDH, 2007, p. 57.				
Tabela 7		Princípios orientadores da EDH nas leis nacionais vigentes em 2007		
Princípios orientadores da educação nas leis de educação				
País: Brasil				
Formação cívica	X			
Formação democrática e/ou para a cidadania	X			
Formação moral e/ou em valores	X			
Formação em direitos humanos	-			
Bílingue e/ou intercultural	X			
Sem discriminação	X			
Com equidade de gênero	-			
Com participação de educadores	X			
Com participação dos pais	-			
Com participação dos estudantes	-			

Com participação da sociedade civil	X		
Respeito ao meio ambiente	-		
Fonte: IIDH, 2007, p. 58.			
<b>Quadro avulso</b>			
Leis que se analisaram	País	Número de leis analisadas	Número de leis com referência à EDH
Lei de escola policial	Brasil	8	2
Fonte: IIDH, 2007, p. 59.			
Tabela 8	Leis de ordenamento jurídico sancionadas entre 2000 e 2007		
País	Lei sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003. Lei de violência contra a mulher, 2003.		
Brasil			
Fonte: IIDH, 2007, p. 60.			
Tabela 9	Universo de investigação segundo informação disponível		
Planos nacionais			
País: Brasil			
Educação em direitos humanos	X		
Direitos humanos	X		
Educação	X		
Outros planos nacionais	-		
Outras iniciativas	-		
Fonte: IIDH, 2007, p. 65.			
Tabela 10	Documentos educativos com conteúdo de EDH vigentes entre 2000 e 2007		
País	Planos e documentos educativos		
Brasil	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) - Programa Nacional de Direitos Humanos II - Plano Nacional de Educação 2000-2010.		
Fonte: IIDH, 2007, p. 67.			
Tabela 11	Dependências ministeriais relacionadas com DH e temas afins		
Ministérios	Departamentos		
País: Brasil			
Presidência ou Vice-presidência	<i>De Direitos Humanos:</i> Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana Adolescente; Secretaria Especial de Direitos Humanos. <i>De temas afins:</i> Secretaria Especial de Políticas da Promoção de Igualdade Racial (2003); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.		

Outros departamentos	Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, Ministério da Cultura.
Nota: Junto ao nome da Dependência se inclui, quando está disponível, o ano de sua criação.	
Fonte: IIDH, 2007, p. 68.	
<b>Tabela 12</b>	<b>Principais atividades ou funções das dependências ministeriais de direitos humanos</b>
<b>Atividades ou funções</b>	<b>Presidência ou Vice-presidência</b>
Educar ou capacitar	-
Receber e tramitar denúncias	X
Desenhar políticas	-
Assistir tecnicamente	X
Promover	X
Desenhar investigações	X
Reparação histórica	-
Fonte: IIDH, 2007, p. 68.	

Fonte: IIDH, 2007, p. 56-68. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE F – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 1

Quadro 60 – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 1

RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.1 e 2.1.1	Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa									
Tabela indicador 1.1	Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 55.										
Nota: ✓: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos programas; ✓✓: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos programas; - : o conteúdo não foi incluído nos programas.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.2 e 2.1.2	Definição dos direitos humanos									
Tabela indicador 1.2	Definição dos direitos humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 92.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.3 e 2.1.3	Características dos direitos humanos									
Tabela indicador 1.3	Características dos direitos humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14

Brasil	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 57.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.4	<b>Direitos humanos acordados na Declaração Universal</b>									
Tabela indicador 1.4	Direitos humanos acordados na Declaração Universal									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 92.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.5 e 2.1.5	<b>Conceitos de direitos da infância</b>									
Tabela indicador 1.5	Conceitos de direitos da infância									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 94.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.6 e 2.1.6	<b>Direitos da infância acordados na CDC</b>									
Tabela indicador 1.6	Direitos da infância acordados na CDC									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 59.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										

1.1.7 e 2.1.7	Igualdade e não discriminação									
Tabela indicador 1.7	Igualdade e não discriminação									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 60.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.8 e 2.1.8	Igualdade ou equidade de gênero									
Tabela indicador 1.8	Igualdade ou equidade de gênero									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 61.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.9 e 2.1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação									
Tabela indicador 1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 94.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.10 e 2.1.10	Diferentes tipos de discriminação									
Tabela indicador 1.10	Diferentes tipos de discriminação									
País	2000					2008				

	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 94.

**RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos**

**Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.**

**1.1.11 e 2.1.11** Pobreza, fome inequidade e exclusão (no mundo, no continente, no país)

Tabela indicador 1.11

Pobreza, fome e falta de equidade

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Fonte: IIDH, 2008, p. 63.

**RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos**

**Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.**

**1.2.1 e 2.2.1** Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média

Tabela indicador 2.1

Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2008, p. 95.

**RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos**

**Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.**

**1.2.2 e 2.2.2** A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa

Tabela indicador 2.2

A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	

	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 67.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
<b>Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.</b>										
<b>1.2.3 e 2.2.3</b>	<b>As Nações Unidas</b>									
Tabela indicador 2.3	As Nações Unidas									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 67.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
<b>Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.</b>										
<b>1.2.4 e 2.2.4</b>	<b>A Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>									
Tabela indicador 2.4	A Declaração Universal dos Direitos Humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 96.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
<b>Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.</b>										
<b>1.2.5 e 2.2.5</b>	<b>A Convenção sobre os Direitos das Crianças</b>									
Tabela indicador 2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	-	-	-	✓✓	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 96.										
<b>RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos</b>										
<b>Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível</b>										

primário.										
1.2.6 e 2.2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país									
Tabela indicador 2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 69.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.7 e 2.2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional									
Tabela indicador 2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional (a)									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Nota: (a) Neste caso, o símbolo ** significa que os programas fazem referência às duas populações em separado, enquanto o símbolo * implica que se menciona apenas um das duas.										
Fonte: IIDH, 2008, p. 70.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.1 e 2.3.1	Democracia									
Tabela indicador 3.1	Conceito de Democracia									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 73.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										

1.3.2 e 2.3.2	Estado ou Estado de Direito									
Tabela indicador 3.2	Estado ou Estado de Direito									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 98.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.3 e 2.3.3	A Lei, igualdade perante a lei									
Tabela indicador 3.3	Igualdade perante a lei									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 74.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.4 e 2.3.4	Devido processo									
Tabela indicador 3.4	Devido processo									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 75.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.5 e 2.3.5	Os direitos humanos na Constituição Política do País									
Tabela indicador 3.5	Os direitos humanos na Constituição Política do País									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	

	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 99.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.6 e 2.3.6	Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional									
Tabela indicador 3.6	Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 99.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.7 e 2.3.7	Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)									
Tabela indicador 3.7	Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 99.										
RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Programas de estudo para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.8 e 2.3.8	Organizações de participação estudantil na escola									
Tabela indicador 3.8	Organizações de participação estudantil na escola									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 79.										

Fonte: IIDH, 2008, p. 55-99. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE G – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 2

Quadro 61 – Relatório VII: resultados do Brasil: domínio 2

RELATÓRIO VII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos				
Domínio 2: Programas de estudo para meninos/meninas de 13 a 14 anos. Nível secundário.				
2.1.1	Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.1</i>				
2.1.2	Definição dos direitos humanos (seu fundamento na dignidade da pessoa humana e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas)			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.2</i>				
2.1.3	Características dos direitos humanos			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.3</i>				
2.1.4.1	Classificação dos direitos humanos (DCP, DESC e direitos coletivos)			
Tabela indicador 1.4.1	Classificação dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 92.				
Nota: ✓: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos programas; ✓✓: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos programas; - : o conteúdo não foi incluído nos programas.				
2.1.4.2	Direitos civis e políticos			
Tabela indicador 1.4.2	Direitos civis e políticos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 93.				
2.1.4.3	Direitos econômicos, sociais e culturais			
Tabela indicador 1.4.3	Direitos econômicos, sociais e culturais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 93.				

2.1.4.4	Direitos coletivos			
Tabela indicador 1.4.4	Direitos coletivos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 93.				
2.1.5	Conceitos de direitos da infância			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.5</i>				
2.1.6	Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.6</i>				
2.1.7	Igualdade e não discriminação			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.7</i>				
2.1.8	Igualdade (ou equidade) de gênero			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.8</i>				
2.1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.9</i>				
2.1.10	Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.10</i>				
2.1.11	Pobreza, fome, inequidade, exclusão (no mundo, no continente, no país)			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.1.11</i>				
2.1.12	Cidadania			
Tabela indicador 1.12	Cidadania			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 65.				
2.1.13	Cidadania global			
Tabela indicador 1.13	Cidadania global			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 65.				
2.1.14	Desenvolvimento econômico e social; Desenvolvimento sustentável			
Tabela indicador 1.14	Desenvolvimento econômico e social; Desenvolvimento sustentável			

País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 95.				
2.2.1	Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.1</i>				
2.2.2	A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.2</i>				
2.2.2.1	Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI			
Tabela indicador 2.2.1	Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 96.				
2.2.3	As Nações Unidas			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.3</i>				
2.2.4	A Declaração Universal dos Direitos Humanos			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.4</i>				
2.2.4.1	Os dois pactos internacionais: PIDCP e PIDESC			
Tabela indicador 2.4.1	Pactos internacionais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓	✓	✓	✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 96.				
2.2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.5</i>				
2.2.5.1	Convenção CEDAW			
Tabela indicador 2.5.1	Convenção CEDAW			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 97.				
2.2.5.2	Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)			

Tabela indicador 2.5.2		Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas			
País	2000		2008		
	Nível secundário		Nível secundário		
	13	14	13	14	
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	
Fonte: IIDH, 2008, p. 97.					
2.2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país				
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.6</i>					
2.2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional				
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.2.7</i>					
2.2.8	Casos de violação em massa de direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica				
Tabela indicador 2.8		Casos de violação em massa de direitos humanos			
País	2000		2008		
	Nível secundário		Nível secundário		
	13	14	13	14	
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	
Fonte: IIDH, 2008, p. 97.					
2.3.1	Democracia				
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.1</i>					
2.3.1.1	Evolução histórica do conceitos de democracia				
Tabela indicador 3.1.1		Evolução histórica do conceitos de democracia			
País	2000		2008		
	Nível secundário		Nível secundário		
	13	14	13	14	
Brasil	-	-	-	-	
Fonte: IIDH, 2008, p. 98.					
2.3.2	Estado ou Estado de Direito				
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.2</i>					
2.3.2.1	Eleições e sufrágio				
Tabela indicador 3.2.1		Eleições e sufrágio			
País	2000		2008		
	Nível secundário		Nível secundário		
	13	14	13	14	
Brasil	-	-	-	-	
Fonte: IIDH, 2008, p. 98.					
2.3.3	A Lei, igualdade perante a lei				
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.3</i>					

2.3.4	Devido processo			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.4</i>				
2.3.4.1	Transparência e prestação de contas (ou, em termos negativos, luta conta a corrupção e a impunidade)			
Tabela indicador 3.4.1	Transparência e prestação de contas			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 76.				
2.3.5	Os direitos humanos na Constituição Política do País			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.5</i>				
2.3.6	Instituições que protegem os DH no âmbito nacional			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.6</i>				
2.3.7	Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.7</i>				
2.3.7.1	Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH)			
Tabela indicador 3.7.1	Sistema regional de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2008, p. 78.				
2.3.7.2	Sistema internacional de proteção dos direitos humanos			
Tabela indicador 3.7.2	Sistema universal de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2008, p. 78.				
2.3.8	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar)			
<i>Presente no domínio 1 - indicador 1.3.8</i>				

Fonte: IIDH, 2008, p. 65-98. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE H – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 1

Quadro 62 – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 1

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.1	Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa									
Tabela indicador 1.1	Conceitos de direitos humanos ou direitos da pessoa									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	-	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 63.										
Nota: ✓: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros; ✓✓: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros; - : o conteúdo não foi incluído dentro dos livros.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.2	Definição dos direitos humanos									
Tabela indicador 1.2	Definição dos direitos humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 111.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.3	Características dos direitos humanos									
Tabela indicador 1.3	Características dos direitos humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 64.										

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.4	Direitos humanos acordados na Declaração Universal									
Tabela indicador 1.4	Direitos humanos acordados na Declaração Universal									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 111.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.5	Conceitos de direitos da infância									
Tabela indicador 1.5	Conceitos de direitos da infância									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 113.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.6	Direitos da infância acordados na CDC									
Tabela indicador 1.6	Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	✓✓	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 66.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.7	Igualdade e não discriminação									
Tabela indicador 1.7	Igualdade e não discriminação									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível		Nível primário			Nível	

	secundário			secundário			secundário			
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 67.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.8	Igualdade ou equidade de gênero									
Tabela indicador 1.8	Igualdade ou equidade de gênero									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 69.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação									
Tabela indicador 1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 113.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.10	Diferentes tipos de discriminação									
Tabela indicador 1.10	Diferentes tipos de discriminação									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 113.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.1.11	Pobreza, fome e falta de equidade									

Tabela indicador 1.11	Pobreza, fome e falta de equidade									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 69.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.1	Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média									
Tabela indicador 2.1	Antecedentes históricos dos direitos humanos na Antiguidade e na Idade Média									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	✓✓	✓✓	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 114.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.2	A construção moderna dos DH: Revolução Americana e Francesa									
Tabela indicador 2.2	A construção moderna dos direitos humanos: Revolução Americana e Francesa									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	✓✓	✓✓	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 76.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.3	As Nações Unidas									
Tabela indicador 2.3	As Nações Unidas									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	-	-	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 76.										

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.4	A Declaração Universal dos Direitos Humanos									
Tabela indicador 2.4	A Declaração Universal dos Direitos Humanos									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	✓✓	-	-	-	-	-	✓✓
Fonte: IIDH, 2009, p. 114.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças									
Tabela indicador 2.5	A Convenção sobre os Direitos das Crianças									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 115.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo, no continente e no país									
Tabela indicador 2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓*	-	✓✓	✓✓	✓✓
Nota: *É feita referência a pessoas que se rebelaram contra os abusos durante a colônia ou participaram nos movimentos independentistas										
Fonte: IIDH, 2009, p. 78.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										

1.2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional									
Tabela indicador 2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	**	**	**	**	-	**	-	**	**	**
Nota: **: Os textos fazem referência às duas populações em separado; - : O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.										
Fonte: IIDH, 2009, p. 79.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.1	Democracia									
Tabela indicador 3.1	Conceito de Democracia									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 83.										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.2	Estado ou Estado de Direito									
Tabela indicador 3.2	Estado ou Estado de Direito									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	-	✓	-	-	-	-	✓✓
Fonte: p. 116										
RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos										
Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.										
1.3.3	A Lei, igualdade perante a lei									
Tabela indicador 3.3	A Lei/igualdade perante a lei									
País	2000					2008				

	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2009, p. 84.

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.

1.3.4 Devido processo

Tabela indicador 3.4 Devido processo

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2009, p. 85.

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.

1.3.5 Os direitos humanos na Constituição Política do País

Tabela indicador 3.5 Os direitos humanos na Constituição Política do País

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	✓✓	-	✓✓	-	✓✓	✓✓	-	✓✓	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2009, p. 117.

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.

1.3.6 Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional

Tabela indicador 3.6 Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	✓✓	-	-	-	-	✓✓

Fonte: IIDH, 2009, p. 117.

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário.

1.3.7	Organizações Internacionais de cooperação e promoção dos direitos humanos (ONU, UNESCO e UNICEF)									
<i>Não existe tabela que corresponda a esse indicador no Relatório VIII.</i>										
1.3.8	Organizações de participação estudantil na escola									
Tabela indicador 3.8	Organizações de participação estudantil na escola									
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 90.										

Fonte: IIDH, 2009, p. 63-117. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE I – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 2

Quadro 63 – Relatório VIII: resultados do Brasil: domínio 2

RELATÓRIO VIII - Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos				
Domínio 2: Livros de texto para meninos/meninas de 13 a 14 anos. Nível secundário.				
2.1.1	Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos			
Tabela indicador 1.4.1	Classificação dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 111.				
Nota: √: incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros; √√: incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros; - : o conteúdo não foi incluído dentro dos livros.				
2.1.2	Direitos civis e políticos			
Tabela indicador 1.4.2	Direitos civis e políticos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√	√√	√√	√√
Fonte: IIDH, 2009, p. 112.				
2.1.3	Direitos econômicos, sociais e culturais			
Tabela indicador 1.4.3	Direitos econômicos, sociais e culturais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√	√	-	√√
Fonte: IIDH, 2009, p. 112.				
2.1.4	Direitos coletivos			
Tabela indicador 1.4.4	Direitos coletivos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√ <sup>1</sup>	√	-	√√
Nota: (1) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 112.				

2.1.5	Cidadania			
Tabela indicador 1.12	Cidadania			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 72.				
2.1.6	Cidadania global			
Tabela indicador 1.13	Cidadania global			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 72.				
2.1.7	Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável			
Tabela indicador 1.14	Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>1</sup>	✓✓
Nota: (¹) O indicador está presente no nível correspondente a 10 e 11 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 114.				
2.2.1	Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI			
Tabela indicador 2.2.1	Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>1</sup>	-
Nota: (¹) O indicador está presente no nível correspondente a 10 e 11 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 115.				
2.2.2	Os dois pactos internacionais: de Direitos Cíveis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais			
Tabela indicador 2.4.1	Pactos internacionais			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-

Fonte: IIDH, 2009, p. 115.				
2.2.3	Convenção CEDAW			
Tabela indicador 2.5.1	Convenção CEDAW			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 115.				
2.2.4	Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência)			
Tabela indicador 2.5.2	Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas **			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	-	-	✓✓
Nota: (**) Faz-se referência a instrumentos internacionais e nacionais sobre: direitos dos povos indígenas, das mulheres, dos migrantes, de pessoas com deficiência, de trabalhadores migrantes, direito a um ambiente saudável e outros.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 116.				
2.2.5	Casos de violação em massa de direitos humanos na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica			
Tabela indicador 2.8	Casos de violação em massa de direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>2</sup>	✓✓
Nota: (²) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 116.				
2.3.1	Evolução histórica do conceitos de democracia			
Tabela indicador 3.1.1	Evolução histórica do conceitos de democracia			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	✓✓ <sup>1</sup>	-	-	-
Nota: (¹) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 116.				
2.3.2	Eleições e sufrágio			
Tabela indicador 3.2.1	Eleições e sufrágio			
País	2000		2008	

	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√ <sup>2</sup>	-	-	-
Nota: <sup>(2)</sup> O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.				
Fonte: IIDH, 2009, p. 117.				
2.3.3	Transparência e prestação de contas (ou, em termos negativos, luta conta a corrupção e a impunidade)			
Tabela indicador 3.4.1	Transparência e prestação de contas			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√	√√	-	-
Fonte: IIDH, 2009, p. 88.				
2.3.4	Sistema regional de proteção dos direitos humanos (OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos)			
Tabela indicador 3.7.1	Sistema regional de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	√√	-	-	√√
Fonte: IIDH, 2009, p. 89.				
2.3.5	Sistema internacional de proteção dos direitos humanos			
Tabela indicador 3.7.2	Sistema internacional de proteção dos direitos humanos			
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Brasil	-	√√	√√	√√
Fonte: IIDH, 2009, p. 89.				

Fonte: IIDH, 2009, p. 72-117. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE J – Relatório IX: sistematização das tabelas

Quadro 64 – Relatório IX: sistematização das tabelas

Relatório IX – Desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos		
TABELAS	DESCRIÇÃO TABELAS	OBS.
<i>Tabelas 1, 2, 3 e 4 informam as metodologias dos relatórios do segundo ciclo</i>		
<b>SEÇÃO II - O SEGUNDO CICLO DO RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O IX RELATÓRIO</b>		
O IX Relatório: desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos		
Tabela 5	Categorias e conteúdos da EDH	Inserir quadro na dissertação
<i>Tabela 6 é a metodologia do IX Relatório</i>		
Tabela 7	Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração	Inserir quadro na dissertação
<b>SEÇÃO III - O RESULTADO DA PESQUISA</b>		
A metodologia da EDH através dos exercícios dos livros de texto		
Tabela 8	Exercícios explícitos de direitos humanos e o total de exercícios por livro 2000-2010	Inserir tabela na dissertação
Inclusão de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios		
Tabela 9	Valores e atitudes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010	Inserir tabela na dissertação: Variável 1.1
Incorporação de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos nos exercícios		
Tabela 10	Destrezas e capacidades para atuar nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010	Inserir tabela na dissertação: Variável 1.2
Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação nos exercícios		
Tabela 11	Estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010	Inserir tabela na dissertação: Variável 1.3

Fonte: IIDH, 2010, p. 15-63. (Adaptado pela autora)

## APÊNDICE K – Relatório X: sistematização das tabelas

Quadro 65 – Relatório X: sistematização das tabelas

Relatório X – Desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque em direitos		
TABELAS	DESCRIÇÃO TABELAS	OBS.
<b>SEÇÃO 1 - O RELATÓRIO DO IIDH SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL</b>		
SUBSEÇÃO - As bases conceituais e metodológicas: investigar progressos		
<i>Tabelas 1, 2, 3 e 4 informam as metodologias dos relatórios do segundo ciclo</i>		
<b>SEÇÃO 2 - O SEGUNDO CICLO DO RELATÓRIO INTERAMERICANO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E X RELATÓRIO</b>		
SUBSEÇÃO - O X Relatório: desenvolvimento nas políticas de segurança e convivência escolar com enfoque de direitos		
Tabela 5	Classificação preliminar das violências escolares	Descrever no texto
Tabela 6	O que funciona e o que não funciona	Descrever no texto
<i>Tabela 7 é a metodologia do X Relatório</i>		
Tabela 8	Fontes analisadas para o X Relatório e autoridades responsáveis por sua elaboração	Inserir quadro na dissertação
<b>SEÇÃO 3 - RESULTADO DA INVESTIGAÇÃO</b>		
SUBSEÇÃO - Desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque em direitos		
Tabela 9	Variável 1.1: Informação estatística e diagnósticos	Inserir quadro na dissertação
Tabela 10	Variável 1.2: Políticas, planos e programas	Inserir quadro na dissertação
Tabela 11	Variável 1.3: Execução das políticas	Inserir quadro na dissertação
Tabela 12	Variável 1.4: Acompanhamento e avaliação das políticas	Inserir quadro na dissertação

Fonte: IIDH, 2011, p. 18-80. (Adaptado pela autora)

## ANEXO

D4463

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4463.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4463.htm)



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 4.463, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2002.

Promulga a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que pelo Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992, foi promulgada a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, pelo Decreto Legislativo nº 89, de 3 de dezembro de 1998, solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção, de acordo com o previsto no art. 62 daquele instrumento;

Considerando que a Declaração de aceitação da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos foi depositada junto à Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos em 10 de dezembro de 1998,

#### **DECRETA:**

Art. 1º É reconhecida como obrigatória, de pleno direito e por prazo indeterminado, a competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969, de acordo com art. 62 da citada Convenção, sob reserva de reciprocidade e para fatos posteriores a 10 de dezembro de 1998.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Celso Lafer*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 11.11.2002