

POR QUE APRENDER A “ENSINAR” DIREITOS HUMANOS (DH)?¹

Patrícia Medina²

RESUMO

Expõe razões que justificam, na atualidade, a aprendizagem dos procedimentos de ensino dos direitos humanos por pessoas de diferentes formações e atuação profissional, por intermédio de uma didática específica orientada para a ação tendo em vista a instauração de competências e atitudes requeridas desde a Declaração Universal em Direitos Humanos (DUDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH) brasileiro. A exposição seguiu um fluxo de desafios da educação em geral na contemporaneidade, os fundamentos da educação em direitos humanos (EDH) no contexto legal e social e apresenta uma proposição didático-metodológica com vistas “ensinar” direitos humanos a partir da promoção, da proteção e da reparação dos direitos humanos violados.

Palavras-chave: Ensino de direitos humanos. Estratégias pedagógicas. EDH. América Latina.

¹Produção resultante de reflexões feitas para embasar o projeto e a disciplina Educação em Direitos Humanos do Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT-Esmat).

²Doutora (UFG) e Mestre (PUCRS) em Educação, Pedagoga (FAPA) e Bacharel em Direito (UFT), Professora da Universidade Federal do Tocantins nos cursos de Pedagogia e Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos.

ABSTRACT

It exposes reasons that justify, at present, the learning of human rights teaching procedures by people of different backgrounds and professional performance, through a specific didactic oriented to the action with a view to the establishment of competences and the attitudes required since the Declaration Universal in Human Rights (UDHR) and the Brazilian National Human Rights Education Plan (PNEDH). The exhibition followed a flow of challenges from education in general in contemporary times, the fundamentals of human rights education (EDH) in the legal and social context and presents a didactic-methodological proposal with a view to ‘teaching’ human rights based on the promotion, protection and reparation of violated human rights.

Keywords: Teaching human rights. Pedagogical strategies. EDH. Latin America.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o final do século XX, a educação em direitos humanos (EDH) vem se afirmando como um tema recorrente, compondo um conjunto legislativo amplo que passa da Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como via atuação das organizações da sociedade civil.

A EDH, na perspectiva da Declaração Universal dos

Direitos Humanos, define os direitos básicos do ser humano para promoção de uma vida digna para todos os habitantes do planeta independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação sexual, política e religiosa. A Declaração é um marco normativo que serve de pressuposto para os comportamentos de Estados e dos cidadãos, os seus princípios devem inspirar e demarcar a conduta dos indivíduos (DUDH, 1948). Nesse sentido, no preâmbulo do documento, encontramos a educação e o ensino apresentados como meios para promover o respeito aos direitos e às liberdades previstos no documento. Ou seja, a educação deve cumprir a função instauradora de uma cultura de direitos humanos.

No contexto da América Latina e centro América, a educação em direitos humanos remonta a década de 1980 quando emergiu uma diversidade de ideias e forças que se foram desenvolvendo como resistência às vicissitudes políticas, instabilidades sociais e econômicas que afligiram Guatemala, Paraguai, Argentina, Brasil, Bolívia, Peru, Chile, Uruguai, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Equador, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Suriname e Venezuela. Assim, a EDH constituiu o caminho indicado – e percorrido – da busca de superação do autoritarismo e da formação da democracia (ZENAIDE; VIOLA, 2019; CANDAU, 2008, 2013; MAGENDZO-KOLSTREIN, 2008).

É possível estabelecer três distintivos períodos da história da EDH na latinoamérica:

- A década de 1980: pesquisas e difusão de conhecimentos especializados sobre os direitos humanos e suas proteções (legitimação e expansão da doutrina dos direitos humanos).

A visão jurídico-política;

- A década de 1990: introdução do saber dos direitos humanos nas escolas (desenvolvimento de metodologias, recursos e serviços didáticos).

A visão pedagógica;

- O começo do século XXI: inter-relação e complementaridade entre as visões jurídico-políticas e pedagógicas da educação em direitos humanos (promoção ativa de políticas públicas, monitoramento de obrigações do Estado e desenvolvimento de propostas pedagógicas globais para a vigência do direito a educação em direitos humanos. **A dupla dimensão** política e pedagógica da educação em direitos humanos (MAGENDZO-KOLSTREIN, 2008, p. 80, tradução nossa, grifos nosso)

Na visão jurídico-política, década de 1980, a EDH foi introduzida como uma temática orientada ao fortalecimento da democracia, como uma resposta ao contexto de repressão política e às ditaduras recém-caídas. Naquele cenário, a EDH foi essencialmente promovida por organizações não governamentais que atuaram no processo de transição de regime.

Na atualidade, vivemos um ambiente político neoliberal e débil sociedade civil, marcado pela entrada no cenário da EDH do governo federal. Os indicadores de exclusão, desigualdade, discriminação de grupos socioculturais específicos se mantêm, assim como se mantém a relevância de analisar as questões relativas à educação em direitos humanos e como

pretende alcançar seus objetivos.

A expressiva maioria das realizações (pesquisas, investigações, eventos e debates) é promovida dando ênfase à evolução histórica dos direitos humanos e a problemática do desrespeito, das infrações a esses direitos nos planos locais, regionais e internacionais, não havendo grande ocupação com a formação dos sujeitos (professores e formadores) que ensinam, atuam, concretizam a EDH. Daí ser oportuna a pergunta sobre o que justifica aprender a ensinar direitos humanos?

2 O CONTEXTO DOS SÉCULOS XX E XXI RELATIVAMENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM GERAL

Historicamente, os processos educacionais estão orientados para o futuro. Ensinar envolve um processo quase automático de antever as características básicas da sociedade humana em um futuro de 20, 30 anos, pois os adultos presumiam que essas características se manteriam estáveis. Assim, os processos intencionais de educação estavam orientados à manutenção dessas características e dirigidos para a formação do espírito e às profissões. Com suas singularidades, tanto o Oriente quanto o Ocidente ensinaram nos templos e nas oficinas. Aos guerreiros era dada uma educação especial: ginástica e música (CAMBI, 1999).

Desde os primórdios até a primeira metade do século XX, as pessoas trabalhavam em profissões que já existiam en-

quanto eram ensinadas. Se fossem ricos, os homens ocupariam determinados cargos burocráticos; as meninas aprenderiam bons modos, bordado, costura, a criar seus filhos, porque fariam a gestão das casas. Para os pobres, era preciso uma outra aprendizagem-ensino, porque estavam atrelados a um outro conjunto de profissões que envolviam a subsistência especialmente a agricultura, a tecelagem, a manutenção e ofabrico de ferramentas e utensílios. Toda e qualquer educação se orientava para o futuro.

A partir do século VI, há registros de escolas aos moldes que ainda permanecem hoje, com professores, conteúdos e salas de aula que agregavam poucos ou vários alunos ao mesmo tempo, para aprenderem a leitura, a matemática e as artes e, ainda hoje, as escolas se concentram em recheiar os estudantes de informações. No passado, isso fazia sentido, pois as informações estavam guardadas em lugares específicos: bibliotecas e professores que dominavam determinadas áreas e transmitiam esses conhecimentos aos estudantes de modo que eles os aplicassem em fazeres que se conformariam em um tempo futuro. Recorrentes eram, e na maior parte do ensino formal ainda é, expressões tais como: “este conteúdo te será muito útil no futuro; ou na disciplina X ou para exercer a sua profissão”.

Igualmente, até meados do século passado, as informações, em qualquer lugar do mundo, eram escassas. O lugar do nascimento e o estrato social determinavam o que o sujeito saberia sobre o mundo. Até 1800 não havia rádios, jornais, te-

levisão ou bibliotecas públicas. Mesmo que o sujeito soubesse ler e tivesse recursos para constituir uma biblioteca particular, era pequeno o número de publicações disponíveis na maior parte do mundo. Com o surgimento das escolas modernas, grande parte das crianças foi ensinada a ler e escrever, para elas calharam a ser repassados fatos básicos de história, biologia, geografia também (CAMBI, 1999; HARARI, 2019).

Se no passado o desafio da educação era quantidade de informações e acesso, no século XXI, o desafio é – e continuará sendo cada vez mais – a fidedignidade e o excesso das informações. Os recursos tecnológicos da informação digital reconfiguram totalmente esses cenários. Há imensa quantidade de informações disponíveis na rede mundial de computadores e não há censura, ou qualquer outra barreira restritiva para acessá-las suprida a condição tecnológica. Qualquer pessoa, de qualquer lugar do mundo está a um clic de distância de tantas informações que uma vida não será suficiente para processá-las. Esse excesso alia-se à dificuldade de concentração, pois a busca concorrerá com outros tantos assuntos irrelevantes, engraçados, pornografias e fofocas.

Em um cenário como o atual, o que menos um professor precisa fazer é informar, porque as pessoas já têm informações em excesso. No lugar disso, elas precisam ter a capacidade de extrair sentidos, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é e combinar as muitas partes de informações em um quadro amplo de mundo (HEIDEGGER, 2002; JONAS,

2002, 2006; MEDINA, 2011³).

Esse ideal de educação liberal, válido e praticado até hoje, tem sido ainda negligenciado pela maioria das escolas. Além de informações que são dadas e deverão ser processadas pelos alunos por si mesmos, a escola provê especialmente um conjunto de habilidades cognitivas, como resolver problemas matemáticos, físicos e químicos... sem saber como será o mundo e as profissões daqui a 10, 20 anos. Não se faz ideia de quais as capacidades específicas que precisaremos, porque não sabemos qual será o nível de autonomia que as máquinas e a inteligência artificial terão. Mesmo hoje, o que justifica ensinar a falar uma língua estrangeira se já há aplicativos gratuitos (tradutor de voz) que habilitam os sujeitos a conduzir um diálogo em inglês ou mandarim, para exemplificarmos com as duas línguas mais faladas na atualidade (UNESCO, 2014)?

Todavia, na perspectiva pedagógica da educação formal, empregamos essencialmente estratégias centradas no professor, no ensino de exposições, verbais ou filmicas, mediadas por diálogo do tipo perguntas-respostas com os expositores, seja professor ou sujeitos convidados, que também utilizam a exposição; aguardamos que o conjunto de informações seja articulado e aplicado no futuro pelos jovens, que deverão aprender “por si mesmos” (HARARI, 2019).

³MEDINA, Patrícia. **A relação homem-natureza, a fenomenologia do cuidar e a dimensão formativa**. 158 f. 2011. Tese de Doutorado (Programa de PósGraduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1125>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Nessa situação, o que as instituições formais deveriam ensinar? Os pedagogos, especialistas em educação, afirmam que os jovens deveriam estar aprendendo os 4Cs: pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade (NEA, 2020) e a partir de modelos educacionais cada vez mais móveis (UNESCO, 2014). Essas aprendizagens requerem estratégias de ensino muito distintas das que utilizamos na atualidade, uma vez que são competências a serem instauradas, por conseguinte, centradas no sujeito que aprende em ação. Não se trata de transmitir informações, mas de instaurar no sujeito como um todo, mente e corpo, as condições (4Cs) que se conformam como um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito (TANGUY; ROPÉ, 1997) para discussão, consulta, decisão; supõem conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões. Essa pedagogia está centrada na única certeza que permeará cada vez mais o mundo: a mudança.

É justamente esse efeito ou ato de dispor, de mudar que coloca o ensino formal e a educação em direitos humanos em um mesmo patamar de necessidade de investimento de ensinar os ensinantes (professores e formadores) a aprender a ensinar.

3 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO LEGAL E SOCIAL

Foi no final da década de 1990 que o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) com sede na Costa Rica, convocou um seminário realizado em Lima, no Peru, e recomendou ser relevante fortalecer três dimensões da educação dos direitos humanos:

- a) fortalecer a formação de sujeitos de direito. Desde a DUDH, ficou explícito o compromisso de todas as nações com a liberdade, a igualdade e os direitos do ser humano como indivíduo integrante de uma sociedade. Assim, também é um cidadão em seu país, com deveres e direitos protegidos por lei e que devem ser respeitados. Contudo, boa parte dos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito e entendem, muitas vezes, os direitos como favores de políticos ou de governos. Nesse sentido, os especialistas em direitos humanos que participaram do seminário reafirmaram que os procedimentos educacionais de EDH devem orientar-se por processos de formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas;
- b) favorecer o processo de empoderamento dos atores

sociais que historicamente tiveram poucas possibilidades de influenciar nas decisões e nos processos coletivos. Ensinar de modo a instaurar essa condição demanda procedimentos didáticos centrados nas possibilidades que cada pessoa tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social; em sua dimensão coletiva, deverá trabalhar o reconhecimento e a valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, estimulando a organização e a participação ativa na sociedade civil, o que requer metodologias ativas e orientadas às práticas de transformação social;

- c) atuar orientando os processos de transformação indispensáveis para a constituição de sociedades realmente democráticas e humanas. Uma dimensão concreta de “educar para o nunca mais”, para a construção de uma memória histórica, estimular a cultura da transparência e da comunicação em contraposição à cultura do silêncio e da impunidade ainda presente no continente (CANDAU, 2008).

Essa constitui a perspectiva a partir da qual o Estado brasileiro elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja construção teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Entre 2004 e 2005, o documento foi divulgado e discutido com a sociedade. Em 2006, incorporando essa discussão, foi publicada a versão definitiva.

O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação para cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação NãoFormal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia.

O documento define educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as cinco dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2016, p. 11).

3.1 O QUE APRENDER PARA “ENSINAR” DIREITOS HUMANOS?

Os procedimentos didáticos mais indicados para ensinar direitos humanos (DH) são aqueles que têm em vista instaurar competências afinadas com temas, valores e expressões concretas dos DH ou de superação das violações aos direitos humanos como fica evidente pela explicitação das cinco dimensões da EDH.

A aprendizagem de procedimentos de ensino dos direitos humanos por pessoas de diferentes formações e atuação profissional exige uma didática específica orientada para a ação tendo em vista a instauração de competências e as atitudes requeridas desde a Declaração Universal em Direitos Humanos (DUDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) brasileiro. Trata-se, portanto, de aprender a ensinar DH em consonância com o que pretende a EDH.

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social, no entanto, do ponto de vista didático, do ensino, utilizamos fundamentalmente as mesmas estratégias do ensino formal, aquelas centradas no ensino frontal, isto é, em exposições verbais ou midiáticas, com baixa interatividade entre os sujeitos e praticamente inexistência de contato com o mundo fora da sala de aula.

Essas estratégias operam na dimensão cognitiva, dos conhecimentos, e acrescentam dados e informações, concei-

tos, ideias a partir de relatos. Não consideram a história dos participantes, o *know-how* ou a falta dessas vivências e, especialmente, não enfocam a afronta aos direitos. Essas estratégias expositivas assim como as estratégias pontuais (palestras, congressos, roda de conversa...) raramente contribuem para mudanças mais permanentes de atitudes e comportamentos, embora possam compor as estratégias de estimulação e sensibilização para as questões de direitos humanos. Esses procedimentos, pontuais e expositivos, assumem como premissa que as transformações nos sujeitos a elas submetidos se dão fundamentalmente em nível cognitivo, racional, via acúmulo de conhecimentos, dados e informações, implicando, assim, resultados, problemas e desafios da educação formal já enunciados.

Entretanto, na instauração de uma cultura de direitos humanos como prática permanente, contínua e global, as estratégias devem estar voltadas para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. Para isso, requerem procedimentos orientados à instauração de competências para o tempo presente, para a aplicação dos conhecimentos (temas) de DH. É a afronta aos direitos humanos, que é o conteúdo do ensino de EDH de modo que o sujeito aprendiz conheça, sinta, viva a realidade a ser transformada.

Nesse sentido, é plausível considerar que cultura é um conjunto ligado a maneiras de pensar, de sentir e de agir mais

ou menos formalizadas que são apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas (ROCHER, 1977). Como vimos, a pluralidade latino-americana compartilha de uma cultura de afrontas aos direitos humanos a serem superadas. São esses modelos, valores e símbolos que incluem conhecimentos, ideias, pensamentos que abrangem todas as formas de expressão dos sentimentos, bem como os códigos que regem as ações observáveis. Esses traços culturais são uma herança de desrespeito aos direitos humanos que solicita ser alterada mediante realização de processos formativos. São professores e demais agentes formadores que precisam conduzir a transformação cultural e, em seu lugar, inserir a cultura dos DH.

A EDH tem os olhos no passado e no presente. Está voltada ao passado para “não esquecer” e para o presente para ver, estudar e, mediante processos metodológicos participativos e de construção coletiva, gerar ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação das violações.

Em termos didáticos, a empreitada para ensinar direitos humanos poderá ser organizada a partir de quatro passos subsequentes constituindo um fluxo de experiências a serem vividas, realmente experimentadas pelos sujeitos envolvidos:

- a) ver – sensibilizar;
- b) saber – estudar e investigar;
- c) comprometer-se – fazer com o outro;
- d) celebrar – socializar.

A sequência didática se aplica do mesmo modo para

atividades presenciais ou a distância, individuais ou coletivas, indistintamente crianças pequenas, jovens ou adultos, pois seu fundamento não está na introdução de novos conceitos, conteúdos, conhecimentos, mas fazer aflorar atitudes e ações no sentido dos valores e dos direitos humanos.

O primeiro passo –**ver** – **sensibilizar**–visa a movimentar as emoções, fazer envolver, despertar, revelar as condições internas do aprendiz em face do conteúdo, da situação de direitos humanos em questão, em busca de compreensão em favor da promoção, da proteção, da defesa dos direitos humanos ou da reparação das violações.

Nesta fase, as experiências didáticas deverão fazer aflorar este primeiro instante de envolvimento, tornar o sujeito consciente: filmes, relatos de experiências, dramatizações, encenações e, sobretudo, o contato direto com as pessoas, *in loco*, reiteradas vezes, estratégias para instaurações de vínculos que revelarão (ver), farão conhecer a realidade e comporão o campo fértil (sensibilização) para o envolvimento.

A preocupação do ensinante-professor-guia-formador não deve estar centrada no conteúdo, mas na vivência, no estabelecimento da liga, na aliança, na conexão de um sujeito com o outro sujeito – seu igual na condição humana – que tem seu direito violado.

Na fase **saber** – **estudar e investigar**, deve-se lançar mão de todas as fontes de informação possíveis para conhecer em profundidade o problema nas dimensões locais, regionais e mesmo internacionais, de modo que o conhecimento apro-

fundado sobre o problema confira maior segurança sobre os fatos internos, externos e adjacentes e, assim, continue estimulando o envolvimento e o empoderamento sobre o fenômeno. Objetiva o conhecimento específico relacionado ao tema. Essa condição conduz para um mais seguro processo de tomada de decisão para promoção, fortalecimento ou defesa do direito humano em apreço. Pesquisas em profundidade, entrevistas com pessoas-fonte, leituras, realização de levantamentos, inventários, estudos de casos, análises comparativas... podem ser combinados para resultar em aumento de compreensão (sa-ber) sobre o problema.

A fase **comprometer-se – fazer com o outro** constituiu o cerne do processo didático uma vez que a EDH deve ser desenvolvida por processos metodológicos participativos e de construção coletiva contextualizada. As atividades didáticas desta fase têm a função de levar o sujeito-aprendente a mobilizar as várias aquisições que já possuía àquelas que lhe foram proporcionadas pelas fases anteriores. Ou seja, aquisições separadas devem adquirir sentido. O objetivo é levar o aprendente a:

- a) integrar-se com outras pessoas, instituições e organizações que possam cooperar com a solução do problema (promoção, fortalecimento ou reparação da violação);
- b) comprometer-se com o outro que sofre a violação uma vez que ativamente atuante na solução do problema.

Não há estratégias mais próprias para esta fase, porque se trata de utilizar linguagens, materiais e recursos contextualizados com o problema. Aplica-se a regra de Theodore Ressovert– “As pessoas não ligam para o quanto você sabe até que elas saibam o quanto você se importa”, aliando-a a todas as boas práticas da comunicação de engajamento.⁴

Esta fase pode ocorrer em qualquer momento, mas em especial no final de um conjunto de aprendizagens que formam um todo significativo, pois o que se quer é fixar uma competência, um patamar da competência ou ainda o objetivo terminal de integração (ROEGIERS; DE KETELE, 2004). Trata-se de apresentar e resolver um trabalho, ações sobre situações complexas para resolver colaborativamente, associando diferentes saberes.

Celebrar – socializar. Celebrarvem do latim *celebrare*, “honrar, fazer solenidade”; também de *celeber* “o que é várias vezes repetido”, logo, “notado, percebido”, logo, “famoso, digno de honras”. Os dois sentidos constituem a função desta fase didática que atende, principalmente, a objetivos psicológicos e sociológicos com a função originária da EDH prevista na DUDH, qual seja, fazer do respeito aos direitos humanos a cultura da humanidade. Para colaborar com a instituição de

⁴Para saber mais, ver HENRIQUES, Márcio Simeone; PINHO NETO, Júlio Afonso Sá. Comunicação e movimentos de mobilização social: estratégias de atuação das organizações do terceiro setor na área da comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO. 24., **Anais** [...]. Campo Grande, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/149638061228392105244056327538046682914.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

uma cultura, o ciclo formativo deverá atender a estas duas funções: tornar público os resultados, dar visibilidade, cultuar, celebrar, comemorar os resultados positivos e analisar os não positivos de modo a redimensionar as ações.

Na perspectiva da educação formal, a disseminação do conhecimento produzido se dá na forma de comunicação e divulgação científica. Entretanto, dada as especificidades dos eixos (Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, Educação e Mídia), as estratégias de comunicação e socialização devem ser especiais e diversificadas, utilizando todos os meios disponíveis de redes sociais, relatórios técnicos, cartazes, canais de TV abertos e corporativos, artigos científicos, entre outros, de modo que os conhecimentos e as soluções encontradas cheguemos diferentes públicos pelo uso de linguagens e materiais contextualizados.

Essas etapas devem ser concebidas e operacionalizadas de maneira integrada e inter-relacionada, dando prioridade, em todos os casos e eixos de atuação, a situações concretamente passíveis de ser promovidas ou reparadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem ensina ou promove os direitos humanos precisa muito mais que ser instruído sobre os esses direitos, pois não deveria haver profissionais da área, mas humanos em íntima convicção de que cada ser humano pode e deve ser, em igual

tempo, promotor e defensor dos direitos humanos, pois que é, em igual tempo, sujeito e objeto dessa defesa e promoção (AGUIRRE, 2012). Disso decorre a convicção de que não existe melhor pedagogia em direitos humanos que a do testemunho e de que:

[...] educar em direitos humanos só é crível desde o momento em que se inscreve, não nos níveis teórico ou acadêmico, mas no cotidiano: na casa, no esporte, no trabalho, na igreja... é assim que pode chegar a perceber os valores, da justiça, de respeito, da solidariedade e suas dificuldades, sejam locais, regionais ou internacionais (AGUIRRE, 2012, p. 3).

Educação, inclusive EDH, como processo permanente de formar e transformar pessoas ao longo de suas vidas deve estar voltada às várias dimensões humanas, com valores humanos e orientada para o trabalho e a cooperação. Daí a relevância de que quem ensine se ocupe intencionalmente com os processos formativos e considere, no processo educativo sob sua responsabilidade, os vários fundamentos a serem observados do planejamento ao encerramento de uma atividade educativa, tenha ela a duração que tiver. Também é preciso levar em consideração que há singularidades pedagógicas a serem ponderadas no processo de aprendizagem; EDH para crianças, jovens e adultos terá de observar as singularidades desses públicos. Em se tratando de sujeitos adultos, os conteúdos formativos devem ser socialmente úteis, dirigidos para o trabalho e pelo trabalho, tendo a realidade como base para a produção do

conhecimento, combinação de atitudes e habilidades de pesquisa, ajustando processos pedagógicos individuais e coletivos para promover, fortalecer ou reparar violações aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luis Pérez. **Si digo educar para losderechos humanos**. 2012. Disponível em: <chromeextension://oemmndebldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF:Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo, QuartierLatin, 2008, p. 285-298.

ROEGIERS, X.; KETELE, J. M. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARARI, YuvalNoah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HENRIQUES, Márcio Simeone; PINHO NETO, Júlio Afonso Sá. Comunicação e movimentos de mobilização social: estratégias de atuação das organizações do terceiro setor na área da comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO. 24., Anais [...]. Campo Grande, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/149638061228392105244056327538046682914.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham. **La educación en derechos humanos en américa latina: una mirada de fin de siglo**. Santiago: Chile, 2008.

MEDINA, Patrícia. **A Relação homem-natureza, a fenomenologia do cuidar e a dimensão formativa**. 158 f. 2011. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1125>. Acesso em: 30 abr. 2019.

NEA. Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs". Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

ROCHER, Guy. **Sociologia geral**. Lisboa: Presença, 1977.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. Uma Pedagogia da integração.

In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasil: UNESCO, 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em direitos humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun., 2019.