

A Educação em Direitos Humanos na América Latina

Fernanda Brandão Lapa
Fernando Alberto Willat Koch
Isabel Plaza Lizama
Matias Pascual Penhos

Fernanda Brandão Lapa

Universidade da Região de Joinville,
UNIVILLE

E-mail: flapa@iddh.org.br

 <http://orcid.org/0000-0003-4456-1371>

Fernando Alberto Willat Koch

Escola Nacional de Administração
Pública do Uruguai

E-mail: fwillat@presidencia.gub.uy

 <https://orcid.org/0000-0001-8221-6494>

Isabel Plaza Lizama

Universidade Acadêmica de Humanismo
Cristiano no Chile, UAHC

E-mail: iplaza@academia.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0727-1033>

Matias Pascual Penhos

Universidade Nacional de Quilmes
na Argentina. UNQ

E-mail: matiaspenhos@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1874-4679>

Resumo

O artigo apresenta um marco teórico-prático da educação em direitos humanos (EDH) na América Latina, a partir de um diálogo intercultural entre quatro países da região: Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Em primeiro lugar, apresentamos documentos internacionais de EDH, com o fim de defender que os Estados têm a responsabilidade de implementar esses direitos humanos, independentemente de governos e posições políticas provisórias. Em seguida, conceitos de uma educação intercultural e em direitos humanos são apresentados para, por fim, propor-se um diálogo intercultural a partir da apresentação de experiências político-jurídicas de EDH construídas após as ditaduras desses países. Por meio da leitura comparativa entre as políticas e ações de EDH nesses países da América Latina, algumas semelhanças e desafios comuns são apresentados, como: a construção da EDH ter surgido alicerçada na luta popular para uma educação emancipadora e transformadora para grupos excluídos e oprimidos, a luta pelo direito humano à memória, à verdade e à justiça, simbolizada no lema 'Nunca mais', e a contínua falta de orçamento específico para a EDH nos países.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Diálogo intercultural. Cooperação regional.

Recebido em: 11/11/2020

Aprovado em: 16/05/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e78209>

Abstract**Keywords:**

Human Rights Education.
Intercultural Dialogue.
Regional Cooperation.

Human Rights Education in Latin America

The article presents a theoretical and practical framework for human rights education (HRE) in Latin America, based on an intercultural dialogue between four countries in the region: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay. Firstly, we present international HRE documents, in order to argue that States have a responsibility to implement these human rights, regardless of governments and political positions. Then, concepts of intercultural education and human rights education are presented in order to, finally, propose an intercultural dialogue based on the presentation of political-legal experiences of HRE built after the dictatorships in these countries. Through the comparative reading between the policies and actions of HRE in these Latin American countries, some similarities and common challenges are presented, such as: the development of HRE emerged based on the popular struggle for an emancipatory and transformative education focused for excluded and oppressed groups, the struggle for the human right to memory, truth and justice, symbolized in the motto "Never Again" and the continuing lack of specific budget for HRE in the countries.

Resumen**Palabras clave:**

Educación en Derechos Humanos. Dialogo Intercultural. Cooperación Regional.

La Educación en Derechos Humanos en América Latina

El artículo presenta un marco teórico y práctico para la educación en derechos humanos (EDH) en América Latina, basado en un diálogo intercultural entre cuatro países de la región: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. En primer lugar, presentamos documentos internacionales sobre EDH, con el fin de defender que los Estados tienen la responsabilidad de implementar estos derechos humanos, independientemente de gobiernos y posiciones políticas transitorias. Luego, se presentan conceptos de educación intercultural y derechos humanos para, finalmente, proponer un diálogo intercultural a partir de la presentación de las experiencias político-legales de EDH construidas después de las dictaduras de estos países. A través de la lectura comparativa entre las políticas y acciones de EDH en estos países latinoamericanos, se presentan algunas similitudes y desafíos comunes, tales como: ha surgido la construcción de la EDH a partir de la lucha popular por una educación emancipadora y transformadora para grupos excluidos y oprimidos, la lucha por el derecho humano a la memoria, la verdad y la justicia, simbolizada en el lema "Nunca más" y la continua falta de presupuesto específico para la EDH en los países.

Introdução: a EDH, a diversidade e a interculturalidade

Este trabalho tem o objetivo principal de apresentar um marco teórico-prático sobre conceitos e políticas relativas à educação em direitos humanos (EDH) em quatro países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. A América Latina é uma região marcada por violações de direitos humanos e instabilidades em seus processos democráticos, portanto torna-se importante refletir sobre a EDH como uma das formas de fortalecer uma cultura de direitos humanos e prevenir abusos e violações de direitos na região.

Para entender a construção da EDH nesses países, faz-se mister considerar alguns aspectos de contexto cultural e histórico. Nesses quatro países, há tradições que atribuem à educação um caráter popular, emancipador, até mesmo revolucionário. Muitas vezes, essas tradições não são nominadas de EDH, ainda que até mesmo quem não se identifica diretamente com ela reconheça nessas tradições suas características fundamentais.

Na história desses países da América Latina, pode-se perceber que o movimento de EDH é originado a partir de lutas de organizações sociais pelo reconhecimento dos direitos humanos de coletivos historicamente discriminados e excluídos, como, por exemplo, organizações feministas, de diversidade sexual, de afrodescendentes e organizações que trabalham com temas atinentes a crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiências. Todos incorporam uma dimensão educativa transformadora e emancipadora que se assume como EDH.

Apesar das variadas definições para os próprios direitos humanos e as diferentes formas de descrever seu processo histórico, a EDH deve ser proporcionada em todos os ambientes políticos, sociais e educativos que estejam ao seu alcance e contextualizada na vida dos participantes em meio a esse processo.

A EDH pressupõe três aspectos essenciais: a educação *sobre* direitos humanos (conhecer os direitos humanos), a educação *por meio* dos direitos humanos (o processo deve ocorrer mediante o respeito a esses direitos) e a educação *para* os direitos humanos (em sua defesa).

Tais conceitos pressupõem o acolhimento e a valorização da diversidade e a incorporação de uma perspectiva intercultural, tanto no âmbito das políticas nacionais como nos planos regional e internacional. Nas palavras de Candau (2012, p. 237):

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos que afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe [...] incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas.

Portanto, o conceito de EDH vai ao encontro da perspectiva da interculturalidade crítica, defendida pela autora (CANDAU, 2012). De acordo com seus estudos, há na educação praticada no século XXI muito do que foi a educação na Modernidade, cujas características eram a padronização e a segregação. Conforme

Sacristán, citado por Moreira e Candau (2008, p. 15), durante esse período, havia duas maneiras de lidar com a diversidade: “[...] assimilando tudo que é diferente dos padrões unitários ou ‘segregando’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante”.

Superar essa visão Moderna sobre a educação e acolher as diversidades culturais é um desafio maior do que aparenta. Exige, inclusive, o rompimento dos conceitos clássicos de educação formal e não formal, pois a escola, ambiente plural, deve estar apta a valorizar os diferentes tipos de saber.

Outro padrão que deve ser rompido é a forma como a diversidade é enxergada. É necessário parar de considerar a diferença e a desigualdade como frutos do merecimento, do maior ou menor esforço individual. Mudar esse paradigma exige o reconhecimento, dentre outros fatores, de que os processos históricos de dominação e exploração entre povos – colonizadores e colonizados; brancos e negros; homens e mulheres etc. – são responsáveis, ainda hoje, por determinar ‘nosso lugar ao sol’ (ou à sombra). Ademais, para a valorização da diversidade, a educação em direitos humanos requer também a educação para o direito à diferença, como afirma Benevides (2007, p. 339-340):

Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, igualdade não significa homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença.

A desigualdade pressupõe uma hierarquia em termos de dignidade ou valor, ou seja, define quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal; [...] cristãos, judeus e muçulmanos podem destacar suas diferenças, mas a desigualdade só se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros e a consequente discriminação, que pode ir até a morte. O direito à diferença, portanto, é um corolário de igualdade na dignidade. O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição. Concluindo, uma diferença por ser (e, geralmente, o é) culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre.

O risco de não respeitar o direito à diferença é alto quando existe uma tendência à padronização e à uniformização, comum em diversos países da América Latina, pois remonta ao processo de formação desses Estados. Os colonizadores, com o intuito de impor suas culturas eurocêntricas, buscavam diminuir e invisibilizar as culturas dos povos tradicionais como meio de colonizá-los. Percebe-se que a estratégia de diminuir a diversidade do outro não é fruto dos dias atuais, mas um tradicional meio de dominação (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Nessa lógica da padronização, na escola e na vida permanece a dificuldade em enxergar ‘o outro’ como semelhante. Porém, deve-se ter em mente que a luta pelos direitos humanos começa pelo acolhimento da diversidade:

Acolher a diversidade é a primeira referência para a luta pelos direitos humanos. A presença da diversidade humana na sociedade resulta na transversalidade de culturas, no sentido de que toda cultura é plural. Uma prática, um comportamento intercultural, significa reconhecer o pluralismo cultural, aceitar a presença de várias culturas e desenvolver hábitos mentais e atitude de abertura e diálogo com essas culturas. (LIBÂNEO, 2013, p. 10-11).

A interculturalidade crítica é uma das formas de enxergar o fenômeno do multiculturalismo. Este, por ser polissêmico, pode ser entendido como *assimilacionista* (enxerga as diversidades, mas busca

condensá-las numa ‘cultura padrão’), como *diferencialista* (reconhece diferenças culturais, mas não busca a integração, e sim a criação de comunidades homogêneas e separadas de acordo com suas características comuns) e como *interativo*, que seria a interculturalidade (CANDAUI, 2008, p. 50-51).

Questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAUI, 2012, p. 244).

Nos dizeres de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 244, grifos nossos), a educação intercultural visa

Auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. *Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais.*

Dessa forma, o caminho entre a educação intercultural e a educação em direitos humanos se faz por meio de processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações; da problematização do caráter monocultural e etnocêntrico das escolas, dos currículos e das vivências; e da promoção de experiências de interação sistemática com os “outros” (CANDAUI, 2012, p. 246-247).

Os direitos humanos começaram a ser positivados a partir de 1945, com o fim da 2ª Guerra Mundial, através de documentos jurídicos de alcance global e regional. Os direitos sociais, como o direito humano à educação, despontaram mais timidamente a partir da década de 1960. No entanto, o direito a uma educação sobre, por meio e para os direitos humanos aparece de forma mais específica, com documentos próprios, somente a partir da década de 1990, com o final da Guerra Fria.

Marco jurídico sobre a EDH em âmbito regional e internacional

No âmbito internacional, em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou um Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia e instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. A Conferência de Viena, no mesmo ano, reforçou que os Estados-partes da ONU deveriam promover a EDH em âmbito nacional. Por causa desse movimento, a Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, de 1º de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004 (ONU, 1994), que incentivou a criação de planos nacionais e de comitês nacionais de educação em Direitos Humanos em diversos países do mundo, como veremos no capítulo seguinte.

A EDH, segundo a Resolução 49/184 da ONU, que instituiu a supramencionada Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, define a educação em direitos humanos como:

Os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vista a:

- (a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1994, p. 11-12).

Observando a importância da educação em matéria de direitos humanos, a ONU posicionou-se da seguinte forma:

Existe um crescente consenso em torno da ideia de que *a educação em direitos humanos e para os direitos humanos é essencial e pode contribuir para a redução das violações de direitos humanos*, assim como para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas. A educação em matéria de direitos humanos é também cada vez mais reconhecida como uma estratégia eficaz para prevenir os abusos de direitos humanos. (ONU, 1994, p. 52, grifos nossos).

A Resolução 49/184 ainda sugeriu ações e indicou os principais atores responsáveis pela efetivação da matéria, entre os quais se destaca o papel dos governos na implementação da educação em direitos humanos, por intermédio da introdução de currículos nacionais nos sistemas formais de ensino.

Dando continuidade às iniciativas, após a Década de Educação em Direitos Humanos (1994-2004), a ONU lançou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2004), dividido em planos de ação que devem orientar as políticas públicas no tema de EDH. A primeira fase, de 2005 a 2009, visou às políticas de EDH para a educação básica e o ensino médio; e a segunda fase, de 2010 a 2014, a educação nesta temática para o ensino superior, os funcionários públicos, os profissionais do Direito e os militares. Em 2013, o Conselho de Direitos Humanos da ONU aprovou uma resolução (ONU, 2013) apoiando uma terceira etapa do Programa Mundial para o período de 2015-2019, que deu enfoque à EDH para os profissionais de mídia, e em 2019 aprovou a quarta fase do Programa Mundial, para o quadriênio de 2020-2023, com o foco na EDH para a juventude.¹

Além do PMEDH e de seus planos de ação, em 2011, a ONU aprovou uma declaração específica sobre o tema: a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, que expressa que a EDH inclui:

- a educação **sobre** os direitos humanos (conhecer e compreender as normas e os princípios de direitos humanos);
- a educação **por meio** dos direitos humanos, a fim de aprender e ensinar respeitando os direitos de educadoras(es) e educandas(os);
- a educação **para** os direitos humanos e, desse modo, a capacitação das pessoas para o exercício de seus direitos, bem como para o respeito e a defesa dos direitos dos demais. (ONU, 2011).

Essa Declaração inova logo em seu início, ao afirmar que a EDH deve ser entendida como um direito humano em si:

Art. 1º

1. Toda pessoa tem direito de possuir, procurar e receber informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ter acesso à educação e formação em direitos humanos.

2. A educação e formação em matéria de direitos humanos são essenciais para a promoção do respeito universal e eficaz de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as pessoas, de acordo com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Art. 2º

1. Educação e a formação em matéria de direitos humanos estão integradas pelo conjunto de atividades educativas e de formação, informação, sensibilização e aprendizagem, que têm por objetivo promover o respeito universal e eficaz de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, contribuindo assim, entre outras coisas, para a prevenção de abusos e violações de direitos humanos ao proporcionar às pessoas conhecimentos, habilidades e compreensão e desenvolver suas atitudes e comportamentos para que possam contribuir para a criação e promoção de uma cultura universal de direitos humanos. (ONU, 2011).

No âmbito regional da América Latina, a partir dos anos 1980, após as experiências ditatoriais, organizações e movimentos sociais se uniram na defesa de regimes democráticos e começaram a promover ações de EDH. No início, esse movimento foi feito majoritariamente encampado por entidades da sociedade civil, para, posteriormente, também ser realizado pelos próprios Estados, através da elaboração de leis que incluíam a EDH, como veremos nas experiências a seguir.²

Experiências de EDH na América Latina

Os países da América Latina foram marcados por violações estruturais de direitos humanos durante seus ciclos de transição entre processos democráticos e ditatoriais, o que afetou a construção de uma cultura de direitos humanos na região. Essa particularidade histórica reflete-se nos desafios que enfrentamos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos violenta.

A Região Sul do continente americano atravessou processos estruturais de violência, durante os quais o terrorismo de Estado perpetrou violências sistemáticas e massivas aos direitos humanos. Nesse contexto, educadores(as) e estudantes também foram vítimas da repressão militar conhecida como Plano Condor:

Las dictaduras del Cono Sur no actuaron en forma aislada. Como se indicó, coordinaron la represión a través de una estrategia conjunta bajo el símbolo del condor. Em forma análoga al vuelo de esas inmensas aves, el Cono Sur de América quedaba cubierto por un terrorismo organizado y coordinado que no reconocía fronteras. (RAFFIN, 2006, p. 159).

Para prevenir novas ocorrências desse tipo de violência, as transições democráticas nos quatro países precisaram também reformular os sistemas educativos, entre os quais os trabalhos da educação de resistência, que foi construída pelos movimentos sociais e organizações não formais. Em seguida, esta genealogia política e jurídica será retomada nos países priorizados neste artigo.

Argentina

A partir do golpe de Estado que encerra o segundo governo do presidente Juan Domingo Perón, em setembro de 1955, podemos sustentar a ideia de que a violência política foi uma constante nas relações de força até 1983. A cada nova oportunidade em que se pôde implantar uma saída por fora do sistema democrático (1955, 1962, 1966, 1976), a aliança conservadora legitimou a perseguição e a violência massiva e sistemática contra os direitos humanos. Por exemplo, o Golpe de 1966 é um elo a mais nesta genealogia, por meio do qual a nova forma de dominação burguesa – altamente oligarca e transnacionalizada – buscou realizar

[...] *las dos grandes tareas (que aparecen como íntima y necesariamente relacionadas) que incumbe realizar al Estado burocrático-autoritario: la reimplantación del “orden” en la sociedad mediante la re-subordinación del sector popular, por una parte, y la “normalización” de la economía, por la otra.* (O'DONNELL, 2009, p. 57).

Ao mesmo tempo, o governo do General Onganía produziu o ‘célebre’ assalto da política na Universidade de Buenos Aires, em um ato que ficou conhecido como a noite dos bastões/cassetetes longos (*La Noche de los bastones largos*), durante a qual se reprimiram os estudantes da Faculdade de Ciências Exatas. A intervenção e a ocupação militar nas universidades públicas representaram uma nova dimensão simbólica na perseguição dos setores populares, que, desde então, passou a envolver também os setores médios urbanos, um fato sem antecedentes na história contemporânea argentina.

Quando uma nova ordem constitucional foi instituída em 24 de março de 1976, a repressão militar nas questões de liberdade cidadã e as perseguições aos principais líderes do campo popular estavam tão naturalizadas, ainda no marco de um governo democrático, que tudo parecia o presságio de um novo caminho até o terrorismo de Estado, que acabaria de fato se materializando. No entanto, as dimensões e o grau dos crimes de lesa-humanidade cometidos durante a Ditadura Cívico-Militar incluíram, por exemplo: centro clandestinos de detenção ilegal, torturas, violações sexuais, delitos à propriedade, sequestros seguidos de roubos de bebês, até o desaparecimento forçado de pessoas, prática esta que resultou no Decreto Noite e Névoa (*Noche y Niebla*), da Alemanha nazista (MATTAROLLO, 2010, p. 17).

Indubitavelmente, a luta contra a impunidade, a verdade, a memória e a justiça assumiram um significado cultural decisivo a partir do retorno democrático, quando se consagrou o lema ‘Nunca mais’. Foi marcante a apresentação do livro do Relatório Final da Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (Conadep), que sistematiza os testemunhos e as evidências empíricas a respeito dos desaparecimentos ocorridos na Argentina durante a Ditadura Cívico-Militar (1976-1983).

O trabalho da Conadep é, em si mesmo, um ato com conotações simbólicas extraordinárias, que permitiu que o poder Judiciário argentino condenasse à prisão perpétua as principais referências das Forças Armadas que lideraram o genocídio. Desde então, reforçou-se para sempre a vontade inquebrantável de gerar uma consciência histórica na sociedade argentina sobre a importância de se conhecer, promover e

proteger os direitos humanos. E, a partir daí, pode-se perceber a construção de políticas educativas para os direitos humanos no país.

Precisamente, o conceito de EDH na Argentina está relacionado com a impossibilidade de consagrar a longo prazo um sistema democrático que garanta estabilidade institucional. Ou seja, a EDH torna-se assim um marco de convivência social atrelado ao respeito à dignidade de toda pessoa humana e à não discriminação. Em vista disso, a instalação simbólica dos direitos humanos sofreu avanços e retrocessos com as recorrentes mudanças na conjuntura social e política do País. Essas políticas pendulares, pouco propensas à mediação e resolução pacífica dos conflitos, afetaram o sistema educativo³ e a possibilidade de a Argentina avançar nas recomendações dos instrumentos normativos do sistema de proteção internacional e regional, que ficaram como meras expressões de desejo:

Los derechos humanos ocupan el valor nulo o cero de inserción curricular entre 1949, el primer ciclo lectivo posterior a la Declaración Universal de Derechos Humanos, y 1955, último ciclo lectivo del gobierno peronista, que no los incluyó en sus programas. En la materia Educación Democrática, se incluyen como ítem específico dentro del programa oficial. Entre 1973 y 1975, sólo algunos autores de textos lo mencionan en el desarrollo de los contenidos oficiales de Estudio de la Realidad Social Argentina, pero no figura en la prescripción. Vuelven a ser un ítem de contenidos en los programas de Formación Cívica, Formación Moral y Cívica y Educación Cívica, que abarcan la dictadura y la transición democrática, entre 1976 y 1994. En 1995, primer ciclo lectivo de vigencia de los Contenidos Básicos Comunes y el área de Formación Ética y Ciudadana, constituyen un eje en el Nivel Polimodal y en varios de los diseños provinciales. Entre 2004 y 2009, llegan al nombre de un espacio curricular sólo en la provincia de Buenos Aires, que adopta la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía. Mientras tanto y desde entonces, ocupan un rango de eje o bloque en buena parte de los diseños provinciales. (SIEDE, 2016, p. 519).

Em 1983 é iniciada a transição democrática, que terminaria por consolidar a história mais recente da tripla instalação dos direitos humanos: a instalação normativa, a instalação institucional e a instalação cultural (RIPA; BRARDINELLI, 2014). Em nosso entender, esses avanços somente foram possíveis, diferentemente de outros momentos históricos, porque a cidadania e os setores populares puderam participar ativamente na hora de estabelecer prioridades nos temas de debate da agenda política educativa. Ao longo desse período, os fundamentos pedagógicos principais dessa tripla instalação recorreram sucessivamente a quatro eixos principais, sensíveis aos fundamentos de uma EDH:

- educação cívica;
- memória, verdade e justiça;
- inclusão educativa;
- educação sexual integral.

A ênfase em consolidar o sistema democrático e promover o desenvolvimento de uma nação cidadã incentiva a participação e a uma análise crítica. O primeiro eixo da educação cívica é introduzido, uma vez recuperada a democracia, através da Resolução n. 536 do Ministério da Educação e Justiça, que

Sustituyó la denominación de la asignatura formación moral y cívica por la de educación cívica y aprobó nuevos programas para ser aplicados en los tres primeros años de la enseñanza secundaria en todas sus modalidades. [...] Los objetivos generales de la asignatura se planteaban: comprender la realidad actual de la comunidad local, nacional y sus relaciones con Latinoamérica y el mundo;

tomar conciencia de los valores existentes en la comunidad local, nacional e internacional; desarrollar una actitud crítica y participativa ante la realidad social, política y cultural; respetar la pluralidad ideológica; desarrollar una conciencia cívico-nacional; valorar la democracia como estilo de vida; reconocer e internalizar valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la Constitución Nacional. (apud MIGNONE, 1984, p. 16).

O segundo pilar de EDH tem sua base na experiência subjetiva das organizações não governamentais de direitos humanos, que nasceram no calor da perseguição, da repressão e do desaparecimento forçado de pessoas, configurando uma forma de manter vigente a luta por *memória, verdade e justiça*. O sistema judiciário caminhava entre avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo em que avançava através de processos judiciais sobre os principais responsáveis pelo terrorismo do Estado nas Juntas Militares e no movimento do ‘Nunca mais’, não alcançava e processava as estruturas médias e baixas da corporação militar, aquelas que, na maioria dos casos, executavam o plano *genocida* (os ‘voos da morte’, o sequestro e roubo de bebês, a tortura sistemática, a violação sexual contumaz de mulheres, entre outros crimes mais aberrantes).

Por tudo isso, em meados de 1990, os coletivos de entidades de direitos humanos não tiveram condições de se concentrar em reivindicações pedagógicas, pois se ocupavam precipuamente com as novas denúncias que os próprios ex-funcionários da Ditadura começavam a reconhecer publicamente e com a situação jurídica favorável a casos judiciais que se instauraram a partir da imprescritibilidade dos crimes de lesa-humanidade.

Sendo assim, o Estado assumiu uma abordagem educativa sobre a verdade, a memória e à justiça a partir dos sucessivos governos kirchneristas (2003-2015) e também uma política pública em matéria de direitos humanos que atravessou cada um dos organismos do Estado nacional, com maior ou menor intensidade, mas que, pela primeira vez na história contemporânea, permitiu desenhar um planejamento educativo de longo prazo. Pode-se perceber isso na publicação oficial que circulou por todo o sistema educativo argentino no ano do Bicentenário da Revolução de Maio:

La promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, el resultado de acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación –entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro– que es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para posicionarse frente a sus realidades. En este sentido, la enseñanza del pasado reciente constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa y desarrollada económica y socialmente. En el año del Bicentenario esta tarea se vuelve aún más necesaria porque contribuye a reactivar la pregunta por el sentido de la vida colectiva con vistas a formar ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse partícipes de un pasado común. (ARGENTINA, 2010, p. 13).

Com isso, o terceiro fundamento da EDH tem a ver com a *inclusão educativa*, que se expressou na Lei nº 26.206/2006, a Lei de Educação Nacional, e definiu uma nova abordagem para incluir os direitos econômicos, sociais e culturais e a noção do estudante como um sujeito de direito. Em uma etapa da história argentina em que os direitos e garantias básicos das pessoas deixaram de ter vigência, após a superação da profunda crise social de 2001, a ênfase do Programa e Plano de Ação de Viena (1993) provocou a

necessidade de avançar em diferentes instrumentos normativos e institucionais dos sistemas de proteção, fortalecendo uma concepção aberta à interdependência e indivisibilidade dos direitos. A nova Lei de Educação Nacional reconstruiu a escola secundária através de um sólido orçamento, enfatizando 23 objetivos, dos quais destacamos os cinco primeiros:

Artículo 11. Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) *Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.*
- b) *Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.*
- c) *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.*
- d) *Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*
- e) *Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; (ARGENTINA, 2006b, p. 11).*

Por último, o quarto fundamento inspira-se na *educação sexual integral*, instituída através da Lei nº 26.150/2006, que estruturou as bases para o enfoque de gênero transversal nas principais instituições do sistema educativo.

Artículo 3: Los objetivos del Programa Nacional de ESI [Educación Sexual Integral] son:

- a) *Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;*
- b) *Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;*
- c) *Promover actitudes responsables ante la sexualidad;*
- d) *Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;*
- e) *Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (ARGENTINA, 2006a, Art. 3).*

A materialização normativa desses princípios educativos foi adquirindo maior visibilidade na discussão pública. Nos últimos cinco anos, este movimento tem demonstrado uma inusitada força de mobilização, sempre crescente, com capacidade para pressionar e pôr em perigo as práticas patriarcais mais conservadoras. A escola argentina não pôde ficar à margem deste debate, uma vez que os próprios estudantes demandam a necessidade de uma educação sexual integral inexorável no século XXI.

Em síntese, esses quatro fundamentos da EDH representam dialeticamente uma realidade democrática e dinâmica da construção do debate sobre as políticas públicas de EDH no cenário argentino.

Brasil

O Brasil viveu durante 21 anos uma ditadura militar, entre 1964 e 1985. Durante esse período, o país teve 5 governos militares, que instituíram 17 Atos Institucionais (normas expedidas pelo Executivo que centralizaram a administração política no país).

É importante destacar alguns pontos sobre o que ocorria no Brasil antes do golpe de Estado de 31 de março de 1964. A renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, no mesmo ano que havia assumido o cargo, deixou sob a responsabilidade de seu vice, João Goulart (conhecido como Jango) a continuidade do mandato. No entanto, como eram de partidos diferentes e, por isso, tinham propostas e apoiadores diferentes, houve insatisfação por parte de alguns grupos influentes (tanto civis quanto militares) quando Jango propôs algumas mudanças, em especial suas 'reformas de base', com o objetivo de reduzir a concentração de renda e de terra no país.

A partir de então, o Brasil entrou em um período de busca por legitimidade política e institucional para seu governo ditatorial, o qual que foi deixando um legado de crimes, como tortura, sequestro e desaparecimento forçado. Como afirma o historiador Elio Gaspari (2014, p. 143):

A direita brasileira precipitou o Brasil na ditadura porque construiu um regime que, se tinha a força necessária para desmobilizar a sociedade intervindo em sindicatos, aposentando professores e magistrados, prendendo, censurando e torturando, não a teve para disciplinar os quartéis que garantiam a desmobilização.

A tortura passara a ser praticada como forma de interrogatório em diversas guarnições militares. Instalado como meio eficaz para combater a 'corrupção e subversão', o governo atribuía-se a megalomaniaca tarefa de acabar com ambas. (GASPARI, 2014, p. 136).

Pode-se perceber, ao se analisar outros países, que a luta para ampliar os direitos sociais, culturais e econômicos, bem como a conseqüente emancipação das pessoas, sempre causou temor na América Latina. Qualquer luta contra a opressão e a exclusão por parte de grupos mais atingidos pelas desigualdades era entendida como defesa do comunismo e, portanto, combatida por grupos que se sentiam ameaçados com qualquer luta a favor da ampliação dos direitos humanos. Seja na defesa da reforma agrária, como feita por Jango, ou na luta pelo fim do analfabetismo, executada pelo educador Paulo Freire, toda vez que houve ou há uma tentativa de empoderar e emancipar sujeitos no Brasil, esta iniciativa é atacada e silenciada por grupos civis e/ou militares.

No campo da educação, o melhor exemplo é o de Paulo Freire, que, ao ter que se exilar em 1964, por ser reconhecido como uma ameaça durante o período da Ditadura, passou a promover sua pedagogia em outros países (na Bolívia, no Chile e em ex-colônias portuguesas na África e na Suíça), podendo retornar com sua família ao Brasil apenas em 1980, depois de 15 anos de exílio. No Brasil, a EDH é marcada pela pedagogia de Freire, embasada por uma educação emancipatória, crítica, problematizadora, dialógica e, acima de tudo, libertária. A educação, para Freire (1985, p. 125), é “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente; não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto. O libertar é dialógico”.

Por conta desses princípios pedagógicos, a história da EDH no Brasil foi marcada pela participação do movimento estudantil, em especial nas universidades, e pela luta por direitos humanos durante a Ditadura. Até 1960 não havia o ensino nem o debate de direitos humanos em escolas e universidades. “Com o Golpe de Estado, os direitos humanos chegaram enfim à universidade, porém, sufocados e condicionados pelas ordens do Estado repressor” (VIOLA, 2013, p. 31). E, no Brasil, assim como nos outros países da América Latina, a EDH surgiu fortemente associada à educação popular:

Os direitos humanos não chegaram às universidades públicas através de um decreto, ou de uma lei, ou prescritos por uma Junta Militar. Os direitos humanos entraram na universidade a partir de experiências concretas de educação popular nos anos 1960, de resistências e lutas nos anos 1970 e de institucionalização dos direitos humanos na extensão universitária nos anos 1980, com o processo de democratização, avançando nos anos 1990 no Ensino, na Pesquisa e na Gestão. (ZENAIDE, 2010, p. 69)

Segundo a professora brasileira Maria Victoria Benevides (2007, p. 1), uma educação em direitos humanos deve ser permanente, atingir a emoção e ser voltada para a mudança social:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

Para além da construção dos próprios direitos humanos, a EDH torna-se um desafio ainda maior, porque, para esse tipo de educação, não é suficiente apenas ensinar textos legais e históricos ou despejar conteúdos informativos, às vezes sem sentido. A educação em geral e, em especial, a EDH precisam trabalhar e acessar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, econômicas, históricas, culturais e afetivas das(os) educandas(os) (LAPA, 2014).

Segundo Candau (2008), existem três dimensões principais que devem ser reforçadas nesse tipo de educação: a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A autora destaca que, no Brasil, país caracterizado por uma cultura paternalista e autoritária, as pessoas entendem que a garantia de seus direitos é um ‘favor’ ou um ‘presente’.⁴ A segunda visa favorecer o processo de *empoderamento* dessas pessoas, para que, além de saberem-se sujeitos, possam também se tornar atores e protagonistas das mudanças coletivas e sociais. A terceira dimensão seria o “educar para o nunca mais”, ou seja, romper a cultura do silêncio e da impunidade (CANDAU, 2008).

Com esse movimento de construção dos direitos humanos no Brasil, percebe-se uma inserção paulatina do tema em diversos ambientes educacionais no País, tanto no âmbito formal quanto no não formal. A EDH passa a entrar no debate de forma mais ampliada e *capilarizada*, seja nas escolas, que passam por uma reformulação de suas práticas e incorporam o tema através de debates sobre democracia, cidadania, ética e liberdade, seja no ensino superior, através de disciplinas específicas ou de forma

transversal.⁵ Durante o processo de redemocratização no Brasil, as experiências mais politizadas, realizadas pelos movimentos sociais, foram mais evidentes na educação não formal, em especial na educação popular.

É visível, entre as décadas de 1980 e 1990, um movimento similar de construção de políticas e leis⁶ sobre o tema de educação em direitos nos âmbitos regional e internacional, que acabou influenciando internamente alguns países da região, como o Brasil.

Após a Conferência de Viena, que reforçou o compromisso dos Estados-partes da ONU em promover a educação em direitos humanos em âmbito nacional, o Estado brasileiro lançou em 1996 o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse primeiro programa deu grande enfoque para os direitos civis e políticos, e, por isso, em 2002, foi lançado o PNDH-2, que incorporou os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, reforçando os princípios da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos humanos.⁷

Mesmo com os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH-1 e PNDH-2) referendando e reconhecendo o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos, somente em 2003 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este Comitê foi criado para: elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas; propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisa na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades.⁸

Diante da evidente inclusão do tema da EDH na pauta da agenda internacional, juntamente com a experiência da sociedade civil brasileira no tema desde a segunda metade da década de 1980, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos submeteu, nesse mesmo ano, a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) à consulta por parte de organizações governamentais e não governamentais.⁹ Pela pressão internacional do próprio plano de ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005-2009), em 2006, saiu a versão final do PNEDH. É importante destacar que o Brasil estava empenhado em articular esta temática internamente e, assim, o plano brasileiro foi o primeiro da América Latina a ser elaborado nesta temática, servindo desde então como exemplo para outros países.¹⁰

Para complementar as ações previstas no PNEDH, no final da primeira fase do plano de ação do Programa Mundial, em 2009, foi lançada a terceira edição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que resultou de uma grande articulação entre os ministérios e a sociedade civil, a fim de orientar o Poder Executivo, entre outros responsáveis, na elaboração de políticas públicas sobre o tema dos direitos humanos.

Esse programa nacional foi resultado da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, que contou com a participação de 14 mil pessoas. Em suas páginas, reúne 519 ações, distribuídas em 6 eixos orientadores transversais: 1. Interação democrática entre Estado e sociedade civil; 2. Direitos humanos e

desenvolvimento; 3. Universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5. Educação e cultura em direitos humanos; 6. Direito à memória e à verdade.

O quinto eixo orientador desse programa refere-se especificamente à EDH como tema estratégico; está dividido em cinco diretrizes e onze objetivos, abrangendo a EDH no ensino formal e não formal, no serviço público e nos meios de comunicação. Esse eixo foi criado com o objetivo principal de provocar as políticas públicas a promoverem

O desenvolvimento de processos educativos com o objetivo de consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. Trata da necessidade da formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. (BRASIL, 2010, p. 32).

Percebe-se que, na década de 1990, houve uma expansão do debate sobre EDH nos países da América Latina;¹¹ e na primeira década do século XXI, a consolidação dos principais documentos políticos brasileiros sobre educação em direitos humanos, o PNDH-3 e o PNEDH.

Segundo o PNEDH do Brasil, a EDH é compreendida como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

O PNEDH está dividido em cinco áreas de atuação: a educação básica; a educação superior; a educação não formal; a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e a educação e mídia.

Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n. 1, de 30 de maio (BRASIL, 2012). As Diretrizes devem reconhecer a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação e ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

O objetivo central da EDH, segundo as Diretrizes, é a formação para a vida e para a convivência, em um exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos¹² reforçam a necessidade de valorizar e reconhecer as diversidades e as realidades específicas para uma educação plural e inclusiva:

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade, deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. (BRASIL, 2010, p. 25).

Pode-se afirmar que, no Brasil, o desenvolvimento de políticas públicas de EDH teve sua maior força na primeira década do milênio, progredindo para a construção de órgãos institucionais estratégicos dentro do poder público, visando à implementação dessas políticas. Infelizmente, tanto esses órgãos como as políticas públicas de EDH não deveriam estar dependentes da vontade de governos transitórios, mas sim serem políticas de Estado, como assumido pelo Estado brasileiro nas normativas internacionais observadas anteriormente.

Chile

A Ditadura Cívico-Militar do Chile começou em 11 de setembro de 1973, com o golpe de Estado perpetrado pelas Forças Armadas contra o governo da Unidade Popular (UP), liderado pelo presidente da República Salvador Allende Gossens.

Salvador Allende elegeu-se em 1970, após uma série de comícios democráticos. Sua coalizão fora constituída por vários partidos de esquerda, entre os quais o Partido Socialista (ao qual ele pertencia) e o Partido Comunista. A eleição de um presidente socialista na América Latina foi considerada uma afronta e um mau precedente para a administração estadunidense da época, liderada pelo presidente Nixon (KORNBLUH, 2020), que não teve dificuldade para encontrar aliados no Chile entre empresários, partidos de direita e militares, a quem interessava bloquear o projeto da UP.

Após o golpe de Estado, o Congresso foi dissolvido, as liberdades pessoais suspensas e o estado de sítio implantado em todo o território nacional (DE RAMÓN, 2003). Pouco depois, o general Augusto Pinochet assumiu o comando do governo e se converteu em um ditador.

As violações massivas e sistemáticas aos direitos humanos se perpetraram desde o primeiro dia e duraram dezessete anos, deixando mais de duas mil vítimas diretas, reconhecidas pelo Estado, e ainda mais de 900 pessoas presas e desaparecidas. Não devemos esquecer que, a partir de 1975, levou-se a cabo um plano de ações coordenado para as ditaduras do Cone Sul, conhecido como ‘Operação Condor’ (como já mencionado acima), promovido pelo chefe de departamento estadunidense Henry Kissinger, no qual países como os aqui tratados, entre outros, impuseram detenções, torturas e transferência forçada de pessoas entre territórios.

Depois de quinze anos, após o plebiscito de 1988, no qual a população chilena votou para que Augusto Pinochet não continuasse no Poder, começou no Chile o processo de transição para a democracia. O trabalho realizado por jornalistas independentes e os arquivos da ‘Vicaría de la Solidaridad’, juntamente com o testemunho de sobreviventes nas Comissões de Verdade e Reconciliação, permitiram a reconstituição de casos perante os tribunais e trouxeram um pouco de justiça e reparação ao País. No entanto, o mesmo sistema democrático manteve impunes civis que trabalharam e colaboraram abertamente com a Ditadura, os quais ainda hoje permanecem em cargos públicos.

Para que essa história ficasse conhecida no País e nunca se repetisse, no final de maio de 2019, o Conselho Nacional de Educação do Chile (CNED) aprovou alterações no currículo escolar. Essas alterações passaram a valer a partir de 2020 e contemplam estudantes do 3º e do 4º ano do ensino médio. Algumas disciplinas como História e Ciências Sociais deixaram de ser obrigatórias, o que fez a comunidade acadêmica reagir com diversas críticas. A ministra da Educação da época defendeu a medida argumentando que todos os conteúdos da disciplina de História, por exemplo, seriam redistribuídos entre o primeiro básico e o segundo médio. No entanto, o que mais chama a atenção é fato de que, uma vez mais, modificações dessa magnitude são elaboradas sem consulta às(aos) responsáveis por colocá-las em prática, ou seja, as(os) próprias(os) professoras(es). A tarefa foi deixada nas mãos de ‘*experts*’, autores de relatórios que ainda hoje não vieram a público. Essa notícia local serve para evidenciar as formas como as políticas educacionais são abordadas no Chile (e, provavelmente, no resto da América Latina) e pode nos auxiliar a entender por que a construção de políticas de EDH continua sendo uma tarefa pendente.

Ninguém pode colocar em dúvida que, na atualidade, os direitos humanos foram institucionalizados e entendidos como parte da formação integral da população. Os relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH, 2000, 2010) demonstram esse fato e atestam a importância de preparar planos nacionais de EDH. A critério do IIDH, a adoção de políticas públicas favoráveis à EDH, incluindo a preparação de planos nacionais de EDH, representa o cumprimento de uma exigência da comunidade internacional, formulada pela Declaração e Plano de Ação da Conferência de Viena (1993) e desenvolvida depois da Declaração do Decênio (1994), em outros documentos derivados e complementares, bem como em resoluções de vários eventos internacionais e regionais sobre a temática, como vimos na primeira parte.

A decisão de preparar um plano nacional de EDH indica a vontade política, por parte de um Estado, de efetivar os compromissos internacionais sobre os direitos humanos, uma vez que estes documentos foram preparados e aprovados com a participação de agentes do Estado. No entanto, indica também se um Estado chegou a compreender a necessidade e a importância de educar em direitos humanos como uma tarefa fundamental – ampla, complexa, multidimensional. Essa educação deve desenvolver-se de forma progressiva e constante, além de contar com a participação de todos os setores e grupos sociais que compõem a comunidade nacional.

Com isso, de forma coordenada, pode ser possível identificar conjuntamente objetivos e atores, definir etapas, distribuir responsabilidades, programar ações específicas, prever recursos para executá-las e avaliar impactos e resultados. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade para comprovar (ou não) a capacidade dos governos e das entidades civis para construir consensos em torno de interesses compartilhados, apesar de uma prolongada história de desencontros no cenário dos direitos humanos (IIDH, 2010).

No final de 2017, faltando três meses para concluir seu mandato, a presidenta Michelle Bachelet apresentou o Primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) do Chile, desenvolvido e implementado pela Subsecretaria de Direitos Humanos, órgão dependente do Ministério da Justiça.

Esse primeiro PNDH deve ser entendido como um plano de Estado, no qual todo órgão institucional tem obrigações a cumprir e um aporte a fazer, que devem transcender o tempo de cada mandato político. A Subsecretaria de Direitos Humanos deve dar conta dos resultados obtidos nas quinze áreas que aborda, qual sejam:

- Promoção da Investigação, sanção e reparação dos crimes de lesa-humanidade e da memória histórica;
- Educação em direitos humanos;
- Pessoas com deficiências;
- Pessoas migrantes e refugiadas;
- Pessoas adultas maiores;
- Crianças e adolescentes;
- Povos indígenas e tribais;
- Mulheres;
- Diversidade sexual;
- Equidade territorial: direitos econômicos, sociais e culturais e desastres naturais;
- Tráfico de pessoas e de migrantes;
- Reinserção social de pessoas privadas de liberdade;
- Prevenção da tortura;
- Sistemas de Direitos Humanos: medidas cautelares e provisórias, soluções amistosas e sentenças internacionais;
- Empresas e direitos humanos. (CHILE, 2017, grifo nosso).

Cada área contempla objetivos para três e quatro metas, com subtemas que indicam, entre outros aspectos, sua contribuição aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Como se percebe, a EDH é uma das esferas abordadas pelo PNDH chileno e contempla como objetivo principal: promover e garantir a sensibilização, formação e capacitação em direitos humanos para desenvolver uma cultura de direitos humanos que contribua para a prevenção de suas vulnerabilidades. O PNDH tem como metas:

Sensibilizar a população e promover uma cultura de direitos humanos. Implementar mecanismos para fomentar na sociedade o conhecimento e a promoção dos direitos humanos. (CHILE, 2017, p. 42);

Adoção e aplicação de estratégias de educação em direitos humanos nos sistemas de ensino. (CHILE, 2017, p. 46);

Incluir a educação em direitos humanos na formação e capacitação para funcionárias(os) públicas(os), das forças armadas e da Ordem e Segurança. (CHILE, 2017, p. 52).

Na meta 2 do capítulo de EDH do PNDH, observa-se que são consideradas as seguintes ações: assessoria técnica na incorporação do enfoque de direitos humanos; incorporação do enfoque de direitos humanos nos estabelecimentos educacionais; informação para a construção de políticas públicas educativas; entre outras (CHILE, 2017). Essas ações podem ser medidas e avaliadas através de seus indicadores em páginas de internet do Ministério da Educação (Mineduc) e de seus organismos dependentes.

A Superintendência de Educação é o órgão encarregado de informar sobre as adequações às Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) de cada estabelecimento educacional, de maneira que estas possam ser integradas ao trabalho docente. No entanto, os âmbitos relacionados com o PNDH, até o momento, são conhecidos somente por algumas escolas que participaram das etapas de implementação e amplamente desconhecidos pelo mundo profissional docente.

Nessa perspectiva, as(os) docentes continuam sendo as(os) grandes esquecidas(os), e sua formação inicial em direitos humanos é fraca, dado que são poucas as universidades chilenas que assumiram a tarefa de educar estudantes nessa matéria. À exceção da Universidade Academia de Humanismo Cristiano, que integra em todas as matrizes curriculares de suas carreiras a cátedra sobre Direitos Humanos, Gênero e Multiculturalidade, as outras instituições de educação superior entregam, em alguns casos, cursos dependentes de uma linha profissional, como Direito, Serviço Social ou Pedagogia, instalados graças a professoras renomadas como Victoria Flores, da Universidade de Antofagasta, Pilar Muñoz, da Universidade Diego Portales, e Vivian Hasse, da Universidade de Bio-Bio.

O conteúdo geral dos direitos humanos foi integrado aos Objetivos Gerais e aos Objetivos Transversais de Aprendizagem (OTA) do currículo escolar, respondendo ao estabelecido no artigo 2º da Lei nº 20.370/2009, a Lei Geral de Educação, que considera a educação como

[...] processo de aprendizagem permanente, que abarca as distintas etapas da vida das pessoas que têm como finalidade alcançar seu desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico, físico, mediante a transmissão e o cultivo de valores, conhecimentos e destrezas. É marcado pelo respeito e valorização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, da diversidade multicultural e da paz, e de nossa identidade nacional, capacitando as pessoas para conduzir sua vida de forma plena, para conviver e participar de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, e para trabalhar e contribuir para o desenvolvimento do país. (CHILE, 2009).

O problema é que, no Chile, além da falta de formação docente, ainda é escassa uma pedagogia específica, com ferramentas didáticas adequadas a uma EDH, que auxiliem profissionais da educação a efetivamente implementarem as políticas públicas construídas nesse campo na última década.

Uruguai

Entre os anos de 1973 e 1985, o Uruguai viveu uma ditadura cívico-militar, que iniciou com o golpe de Estado de junho de 1973, não obstante este golpe tenha apenas encerrado um processo autoritário que caminhava de forma gradual desde os fins de 1967. O período prévio ao golpe de Estado caracterizou-se

por uma crise do sistema político e por um deterioramento da democracia e do Estado de Direito. Durante esse período, a violência e a repressão do Estado cresceram progressivamente, com sistemáticas violações aos direitos humanos.

Em junho de 1973, o presidente Juan María Bordaberry dissolveu o Parlamento com o respaldo das Forças Armadas. O conflitivo vínculo entre o presidente e as Forças Armadas manteve-se até 1976, quando os militares substituíram Bordaberry por outro civil e suspenderam por tempo indefinido as eleições, que deveriam realizar-se naquele ano. Durante o período ditatorial, o Uruguai manteve o índice mais alto de presos políticos da região e a prática sistemática de crimes como tortura, sequestro, censura e destituição de funcionários públicos, em especial educadores(as). Mães e familiares desaparecidos compõem uma lista de 179 pessoas. A maioria desses desaparecimentos ocorreram na Argentina, também no marco da coordenação repressiva regional chamada Plano Condor, como descrevemos acima.

Em 1980, o governo ditatorial convocou um plebiscito, com o qual pretendia fazer uma reforma constitucional, que, caso aprovada, teria dado legitimidade ao regime vigente. No entanto, a proposta foi rechaçada por quase 57% dos votos. Esse fato foi decisivo para o processo de retorno à democracia, que se concretizou parcialmente em 1985.

Diante desse cenário pós-Ditadura, a educação também se torna imprescindível para a promoção do direito à memória e à verdade, assim como para a luta do lema ‘Nunca mais’. No Uruguai, a EDH teve seu significado definido pelas contribuições de Luis Pérez Aguirre e, em geral, pelo Serviço de Paz e Justiça (Serpaj), do qual foi um dos fundadores. Para se entender as particularidades do conceito de EDH vigente no Uruguai, há que se considerar alguns aspectos contextuais. Seu enfoque da EDH, em primeiro lugar, é o de um projeto latino-americano de libertação, que assume a perspectiva dos oprimidos e se propõe a desenvolver processos populares de construção de poder e de transformação social. Os direitos humanos aportam um horizonte ético, um marco de legitimidade e uma ferramenta jurídica para essa luta.

Disse Aguirre (1991, p. 12-13):

No llamemos derechos humanos a aquello que no es sino un tratado de guerra escrito con la sangre de los humillados. Podríamos hacer creer que estamos delante de una reflexión clásica sobre los derechos humanos y podríamos terminar inflados de irresponsable utopía. En realidad, este es un tema duro, sobre el terrible asunto de cómo hacer vivir a millares de niños que van a morir antes de que termine este día. Es el problema de abordar el punto de vista de aquellos que son desposeídos. Al contrario de la concepción liberal, que centra su discurso sobre los derechos de la persona, nuestra concepción de los derechos humanos tiene como centro el no-hombre, la no-persona, la multitud pobre de América Latina.

La visión de los derechos humanos que aquí presentamos tiene una dimensión polémica. Tiende a apartarse de la doctrina tradicional y también de las posiciones progresistas de Europa y América del Norte. Esta visión intenta inaugurar una nueva época dentro de la historia de los derechos humanos. Ella desea afectar toda la elaboración teórica actual adoptando otro punto de vista que es contradictorio en relación a las reflexiones de los países ricos del Norte. Se desea adoptar el punto de vista de la no-persona. Se pretende que sea universal y no sectorial o exótica. (AGUIRRE, 1991, p. 14).

Após o momento da luta pela libertação dos povos oprimidos no pós-Ditadura, a primeira experiência do Uruguai na criação de uma política pública de EDH ocorre quando, em 2006, a Direção de

Direitos Humanos do Ministério da Educação e Cultura convoca uma comissão interinstitucional para este fim, integrada pela Administração Nacional de Educação Pública, pela Universidade da República, pelo Ministério de Educação e Cultura e por organizações da sociedade civil. Essa comissão não teve continuidade, mas elaborou um documento preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2007, no qual se definiram princípios gerais, princípios operacionais, objetivos e linhas estratégicas e de ação. Não se chegou a definir um plano de ação neste documento, tampouco ele foi assumido institucionalmente pelos diferentes órgãos responsáveis pela área da educação. No entanto, constituiu-se em um rito fundador, um insumo valioso para a definição de um Plano Nacional de EDH.

Em 2008, a Lei Geral de Educação (URUGUAI, 2008) criou o Sistema Nacional de Educação Pública, a Comissão Coordenadora do Sistema Nacional de Educação Pública (CCSNEP) e a Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). A CNEDH recebeu da CCSNEP a missão de elaborar um Plano Nacional de EDH. O ponto de partida para sua elaboração foi um processo participativo, que ocorreu durante os anos de 2013 e 2014, em dois cenários: de um lado, através de um sítio na *web* e de uma página do Facebook, nas quais se encontravam documentos sobre o tema e se recebiam contribuições; por outro lado, quatro encontros presenciais regionais de debate foram realizados em Tacuerebó, Montevideu, Rocha e Flores, organizados pelas respectivas Comissões Departamentais de Educação. Em ambos os cenários, atores representativos da educação formal e não formal, docentes, não docentes, estudantes, ativistas de direitos humanos e funcionários públicos fizeram suas contribuições, que podem ser encontradas nos documentos das relatorias do processo publicados no sítio do Plano Nacional de EDH na *web* (URUGUAI, 2017).

A partir dos insumos gerados no debate, a CNEDH elaborou o documento *Bases para um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (URUGUAI, 2017), que foi apresentado à CCSNEP para aprovação e apresentação pública. O documento apresenta uma visão estratégica e define objetivos estratégicos e seus respectivos objetivos específicos, acompanhados por possíveis medidas ou orientações programáticas que podem eventualmente ser adotadas. Após revisão e aprovação desse documento pelas instituições responsáveis, em 2016, o Sistema Nacional de Educação Pública (SNEP) aprovou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O PNEDH do Uruguai define a EDH nos seguintes termos:

La práctica educativa que tiene por objetivo principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de los Derechos Humanos, considerando al ser humano como sujeto de derechos. Es toda formación que, reconociendo las dimensiones social, política e histórica de la educación, se funda en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos de protección relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinaridad, en su vinculación con la democracia y el desarrollo. (URUGUAI, 2017).

O PNEDH é, então, uma estratégia nacional e um plano de ação para orientar as políticas públicas em matéria de EDH do Estado uruguaio. O olhar estratégico define uma projeção de médio e longo prazo,

bem como os objetivos que se busca alcançar mediante as políticas de EDH. O Plano define o mecanismo cíclico de diagnóstico, construção, monitoramento, execução, prestação de contas e avaliação da política pública.

Para além da construção dessa política pública, há no Uruguai uma preocupação com sua implementação e eficácia. Para isso, a Comissão Nacional para a EDH e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência apresentaram um compromisso no marco do Plano Nacional de Ação de Governo Aberto, que consiste na construção dos planos operativos expostos no PNEDH. Esses planos operativos se conformam a partir dos compromissos voluntários que as instituições assumem no marco do PNEDH.

Adicionalmente, o Estado construiu mecanismos de monitoramento sobre o avanço e a realização dos compromissos, como medida para garantir o acesso público à informação, assim como mesas de diálogo para sustentar um processo participativo na prestação de contas da política pública. O processo também implicou a implementação de um espaço de participação, para deliberar publicamente sobre EDH na reelaboração do PNEDH a partir de 2020. Assim, o Uruguai tem buscado concretizar as políticas de EDH em diálogo com grupos da sociedade civil, através de maior acesso à informação e de monitoramento dos planos operativos.

4 Considerações finais: o diálogo intercultural

Defendemos que o diálogo intercultural é uma rica oportunidade para troca de experiências em EDH entre os países da América Latina. Como educadoras(es) e ativistas de direitos humanos que vivem nos países analisados, ao levar em conta nossas realidades históricas, sociais, econômicas, culturais e políticas, pudemos perceber a existência de uma identidade cultural que nos aproxima. Por um lado, reconhecemos na luta por um mesmo sujeito de direito regional, mas, ao mesmo tempo, percebemos a necessidade de enfrentar o desafio de identificar e respeitar as diferenças e diversidades existentes em cada povo e país.

Por isso, apoiamos-nos na interculturalidade crítica, apresentada acima, pois essa teoria ampara a construção de sociedades que sabem assumir suas diferenças, mas também são capazes de construir novas relações, em especial empoderando e educando suas populações. O diálogo sobre a educação em direitos humanos na América Latina não é novo, como vimos, mas tem se tornado cada dia mais necessário, uma vez que, mesmo tendo parâmetros regionais e internacionais sobre EDH, ainda existem muitos desafios para sua implementação (e às vezes para o seu próprio reconhecimento).

Os países latino-americanos têm pontos históricos e culturais em comum que influenciaram a construção de políticas públicas de EDH, em especial após suas experiências com ditaduras cívico-militares, que tantas heranças deixaram na cultura de direitos humanos da Região. Os conceitos de EDH surgem na América Latina como uma luta dos oprimidos contra os opressores, na busca por transformação social, o que fez essa política despontar com mais força, inicialmente, na educação popular e na educação não formal. A partir do movimento para a construção dos Planos Nacionais de EDH, já após a virada do

milênio, percebe-se uma ampliação da política pública para espaços além das ruas, como escolas, universidades, sistemas de justiça e instituições públicas.

Ao realizar o diálogo intercultural entre essas experiências, pudemos perceber alguns desafios comuns, mesmo que esses países os tenham enfrentado de formas diferentes. Por exemplo, a dificuldade para garantir, através das Comissões Nacionais da Verdade de cada país, o direito à memória e à verdade das pessoas que sofreram os crimes durante os regimes ditatoriais, por isso a importância da luta pelo ‘Nunca mais’, marco de uma bandeira da América Latina.

Um outro desafio comum que percebemos nesses processos de construção de políticas públicas (não somente de EDH) é a tendência de os governos excluírem os beneficiários da política de sua própria construção, obstando, com isso, a consecução de uma democracia participativa. No caso da educação, excluem-se as(os) docentes e educandas(os) das principais decisões sobre a prática profissional e educativa cotidiana, ou seja, reformas são aprovadas desconsiderando a experiência e o conhecimento dos principais atingidos: professoras(es) e estudantes.

Na questão orçamentária, fundamental no debate sério para a construção de qualquer política pública, percebe-se a falta de um orçamento próprio para a EDH, assim como de uma institucionalidade mais definida para seus órgãos. Ou seja, por vezes, temos a construção dos planos políticos, mas não existem órgãos e orçamento concretos para sua execução. Não foi possível verificar o funcionamento de mecanismos permanentes e sistemáticos de diálogo, monitoramento e avaliação dessas políticas em nenhum dos países, apesar da tentativa dos planos operativos do Uruguai.

A EDH deve estar fundamentada em uma ideia de mudança social. Somente não será mais necessário pensar nesse tipo de educação quando todas as pessoas se reconhecerem como sujeitos de direito e tiverem conhecimento sobre os seus direitos, a fim de que possam defendê-los para si e/ou para os outros. A luta para a construção de uma cultura em direitos humanos através da educação visa fazer com que isso aconteça. No entanto, com o mundo desigual e excludente em que vivemos, a EDH será sempre necessária para transformar e retransformar pessoas e sociedades, por isso ela deve ocorrer de forma permanente.

A nós educadoras(es) da América Latina, continua o trabalho de, vigilantes, avaliar e monitorar a implementação das políticas públicas, a fim de garantir que a EDH seja introduzida na educação nacional de nossos países de maneira profunda e transformadora. E, para além disso, precisamos enfrentar o principal desafio: reconhecer nossa identidade de sujeito de direito regional na luta emancipatória da América Latina, mas respeitando as diversidades de cada país.

Notas

- ¹ Maiores informações sobre as quatro fases do Programa Mundial de EDH e sobre a Década da EDH nas Nações Unidas podem ser verificadas em: <https://bit.ly/3whZibU>. Acesso em: 24 de abril de 2021.
- ² Essa análise na América Latina pode ser verificada através do relatório realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, que teve como objetivo fazer um estudo sobre EDH na América Latina, na década de 1980 (IIDH, 2000).
- ³ Isto não significa desconhecer o trabalho de um importante grupo de educadores comprometidos com um projeto político solidário, que, entre as décadas de 1960 e 1970, soube apoiar-se na tradição da educação popular latino-americana para acompanhar e conter as carências dos setores vulneráveis que foram expulsos pelo sistema educativo e marginalizados por um Estado que não garantia o direito e o acesso à educação. Não por casualidade, muitos padeceram pela perseguição ou repressão durante as etapas inconstitucionais.
- ⁴ Bobbio reflete sobre esta questão fazendo referência à importância de os súditos tornarem-se cidadãos em uma sociedade democrática: “A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais” (BOBBIO, 1992, p. 1).
- ⁵ “No campo da educação, iniciaram-se as críticas à tecnocracia pedagógica, aos conteúdos fragmentados, aos currículos utilitários e às práticas pedagógicas avessas ao diálogo. Gradativamente, se compreendia que, para consolidar a democracia, seria indispensável rever o sistema educacional de modo que as novas gerações assumissem sua condição de sujeitos de si mesmos, ou seja, sujeitos políticos aptos a construir seu presente e seu futuro” (VIOLA; BARREIRA; PIRES, 2011, p. 144).
- ⁶ Neste capítulo, será dado destaque à construção das políticas públicas de EDH no Brasil. No entanto, existem marcos legislativos nesta área específica que devem ser respeitados e cumpridos pelo Estado brasileiro, dentre os quais: *no âmbito nacional*: a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Federal nº 9.394/1996); *no âmbito internacional*: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13); a Convenção dos Direitos da Criança (art. 13); a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (art. 10); a Convenção para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (art. 7); a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (art. 8); a Declaração de Viena (Parte 1 – §§ 33-34 e Parte 2 – §§ 78-82); a Declaração da Conferência Mundial sobre o Racismo – Durban (§§ 95-97 e o Programa de Ação, §§ 129-139).
- ⁷ “A universalidade dos direitos humanos consiste na atribuição desses direitos a *todos* os seres humanos, não importando nenhuma outra qualidade adicional, como nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras. [...] A indivisibilidade consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos possuem a *mesma* proteção jurídica, uma vez que são essenciais para uma vida digna. [...] A interdependência ou inter-relação consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos contribuem para a realização da dignidade humana, *interagindo* para satisfação das necessidades essenciais do indivíduo, o que exige, novamente, a atenção integral a todos os direitos humanos, sem exclusão” (RAMOS, 2014, p. 89-91, grifos no original).
- ⁸ O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criado através da Portaria 98/09, de 9 de junho de 2003, da antiga Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- ⁹ “Esta versão serviu de base para as discussões realizadas na maioria dos Estados da Federação, numa metodologia que objetivava [...] a participação dos diferentes sistemas de ensino, público e privado, da sociedade civil, especialmente dos setores ligados aos meios de comunicação, e do Estado, nas áreas de justiça e segurança” (VIOLA, 2010, p. 30).
- ¹⁰ Os países da América Latina que possuem um plano nacional deste tipo são: Bolívia, Colômbia, Equador e Paraguai. A Argentina e o Uruguai estão em processo de elaboração. Interessante destacar que está elaborado um Plano Regional de Educação em Direitos Humanos para o Mercosul, a fim de concentrar políticas de integração regional. Mais informações sobre esse e outros planos disponíveis em: <https://bit.ly/3pPkxM>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ¹¹ “É nessa década que os movimentos de Direitos Humanos constroem os primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos, e o governo nacional cria a Secretaria Especial de Direitos como uma secretaria ligada ao Ministério da Justiça. Na mesma década, além da Rede Brasileira, foi criada a Rede de Cultura e Direitos Humanos (DHNET) – ao mesmo tempo que se organizam cursos sobre Direitos Humanos em praticamente todos os estados da Federação” (SILVA, 2013, p. 44).
- ¹² Para mais informação sobre os documentos jurídicos nacionais e internacionais da Educação em Direitos Humanos, cf. Lapa (2014).

Referências

- AGUIRRE, Luiz Perez. **Si digo derechos humanos**. Montevideo: Serpaj, 1991. Disponível em: <https://autores.uy/obra/15876>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ARGENTINA. Ley nº 26.150, de 23 de octubre de 2006. Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa. **Boletín Oficial de la República Argentina**: Buenos Aires, nº 31.017, p. 1, 24 oct. 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/3iAJhDt>. Acesso em: 16 out. 2019.
- ARGENTINA. Ley nº 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la Constitución Nacional y los tratados internacionales. Asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, con prioridad nacional, y se constituye en Política de Estado. Garantiza el acceso a todos los ciudadanos/as y las condiciones de permanencia en todos los niveles. Crea Institucionalidad. **Boletín Oficial de la República Argentina**: Buenos Aires, nº 31.062, p. 1, 14 dic. 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/35m5YTP>. Acesso em: 16 out. 2019.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 339-340.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3cyuCF7>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 48, 31 maio 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2TpBWMq>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2TlrMfS>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 115, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3wdfvIJ>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://bit.ly/3vc47vz>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- CHILE. Ley nº 20.370. Establece la Ley General de Educación. **Diario Oficial de la República de Chile**: Santiago de Chile, 12 sep. 2009. Disponível em: <http://bcn.cl/1uvx5>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- CHILE. Subsecretaria de Derechos Humanos. **Primer Plano Nacional de Derechos Humanos: 2018-2021**. Santiago: Subsecretaría de Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3599roN>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tânia. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica Unochapecó**, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 232-262, jan./jun. 2012.
- DE RAMON, Armando. **Historia de Chile: desde la invasión Incaica hasta nuestros días (1500-2000)**. Santiago do Chile: Catalonia, 2003.
- FREIRE, Paulo. **The Politics of Education**. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985.
- GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH). Experiencias de Educación en Derechos Humanos en America Latina. Costa Rica: IIDH/F. Ford, 2000.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH). **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países**. Compendio de cinco informes 2002-2006. San José: IIDH, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3pGYTGY>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- KORNBLUH, Peter. Extreme Option: Overthrow Allende. **National Security Archive**, Washington, 15 dec. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3giVgTa>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- LAPA, Fernando Brandão. **Clínicas de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.
- MATTAROLLO, Rodolfo. **Noche y niebla y otros escritos sobre derechos humanos**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.
- MIGNONE, Emilio. **La educación cívica en la escuela media argentina**. Buenos Aires: Copede, 1984. (Colección ensayos 1).
- MOREIRA, Antônio F.; CANAU, Vera M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- O'DONNELL, Guillermo. **El Estado burocrático-autoritario 1966-1973**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução 49/184**. ONU, 23 dez. 1994. - Disponível em: <http://www.un-documents.net/a49r184.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Documento a/51/506/Add**. Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos. New York: ONU, 20 out. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3pONe8U>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 59/113**. Assembleia Geral da ONU. ONU, 2004. - Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/59/113>. Acesso em 23 de junho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Resolução 66/137*. Assembleia Geral da ONU. ONU, 2011. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/66/137>. Acesso em 23 de junho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Resolução A/HRC/24/L.12/Rev.1*. ONU, 2013. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G13/175/01/PDF/G1317501.pdf?OpenElement>. Acesso em 23 de junho de 2021.

RAFFIN, Marcelo. **La experiencia del horror**: Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y pos dictaduras del Cone Sur. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2006.

SIEDE, Isabelino. **Peripecias de los derechos humanos**. En el currículo escolar de la Argentina. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3gocMFK>. Acesso em: 8 nov. 2020. - ISSO

URUGUAI. Ley n.º 18.437, 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación. **Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay**: Montevideo, nº 27654, 16 ene 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pKMTV4>. Acesso em: 20 abr. 2020.

URUGUAI. Sistema Nacional de Educación Pública. **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos**. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pMUmmo>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. (org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 143-156.