



Rodrigo Carvalho da Cunha



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Estado do Tocantins (IFTO)

rodrigocunha@uft.edu.br

Jair José Maldaner



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Estado do Tocantins (IFTO)

jair@ifto.edu.br

Rivadavia Porto Cavalcante



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Estado do Tocantins (IFTO)

riva@ifto.edu.br

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES E ALTERNATIVAS PARA UMA CULTURA DE RESPEITO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) se destaca como um relevante instrumento de combate às violações dos direitos fundamentais. Embora haja um repertório de leis garantindo educação de qualidade para todos, o modelo de ensino adotado ainda não dá conta de resultados que cumpram com a sua finalidade. Este texto tem como objetivo elaborar uma base teórico-conceitual que subsidie práticas educativas e práticas de direitos humanos concretas. Para tanto, mediante o método qualitativo, elaboramos uma revisão exploratória e comparativa de referenciais da literatura especializada da área da educação. O foco do estudo centrou-se nas proposições teóricas da Pedagogia Histórico-crítica oriundas da obra de Saviani, observadas aqui como uma proposta alternativa para o desenvolvimento efetivo da EDH.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Pedagogia Histórico-crítica. Formação Humana Integral.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: CONTRIBUTIONS AND ALTERNATIVES TO A RESPECT CULTURE IN THE CONTEXT OF HUMAN AND INTEGRAL EDUCATION

ABSTRACT

Human Rights Education stands out as an important instrument to combat violations of the fundamental rights. Although there is a repertoire of laws guaranteeing quality education for all, the model of education adopted still does not give results that fulfill its purpose. This text aims to develop a theoretical and conceptual basis that supports educational practices and concrete human rights practices. For that, using the qualitative method, we developed an exploratory and comparative review of references of the specialized literature in the field of education. The focus of the study was centered on the theoretical propositions of Historical-Critical Pedagogy arising from the work of Saviani, shown here as an alternative proposal for the effective development of education in human rights.

Keywords: Human Rights Education. Historical-critical Pedagogy. Integral Human Education.

Submetido em: 15/08/2019

Aceito em: 03/01/2020

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p418-439>



I INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade as sociedades se organizaram e avançaram em direção à valorização do ser humano e reconheceram a dignidade como um pilar a ser alcançado. Hodiernamente, o caminho a ser percorrido ainda se mostra demasiadamente extenso devido à necessidade de mudanças de paradigma e de valores sociais, sendo a educação um elemento fundamental para a consecução dessas mudanças, em especial quando voltada ao ensino de direitos humanos.

Bastam poucos minutos por dia acompanhando os noticiários para se perceber a dimensão da banalização da vida dos nossos semelhantes — exercício capaz de desanimar até a pessoa mais otimista —, tornando-nos reféns das violações de direitos constantes que ocorrem em nossa sociedade. Nas palavras de Pequeno (2005, p. 175) “[...] A constante violação dos direitos fundamentais da pessoa humana sob forma de exclusão, marginalização, perseguição, aniquilamento, é o símbolo maior do caráter bestial da violência no nosso tempo”.

Conforme o Balanço Anual Completo de Dados da Ouvidoria Nacional, contendo os números sobre as violações de Direitos Humanos, em todo o Brasil, divulgado pelo Ministério dos Direitos Humanos em 2018, no ano anterior, 2017, os canais administrados pela pasta receberam um total de 142.665 denúncias, com média de 390 por dia (MDH, 2018), número extremamente elevado, que se torna ainda mais preocupante considerando que muitos dos casos sequer chegam a ser notificados.

Somando-se a isso, há um grave desconhecimento da população acerca do real significado dos direitos humanos e o papel das instituições que defendem a promoção deles na sociedade. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto IPSOS (2018) dois em cada três entrevistados brasileiros (66%) acreditam que os direitos humanos defendem mais bandidos que vítimas. A pesquisa indica ainda que essa percepção se mostra maior na região Norte (79%) e, surpreendentemente mais elevada, também entre os que possuem formação em nível superior (76%).

Assim, observa-se a ausência de conhecimento no tocante ao tema em questão. A lacuna evidenciada abre espaço para que, no domínio do senso comum, imperem a difusão de “fake news” e a disseminação de opiniões contrárias à defesa dos direitos humanos. O que se percebe, segundo Danilo Cersosimo, diretor da *Ipsos Public Affairs*, é que “[...] Há no Brasil uma distorção histórica sobre o conceito de Direitos Humanos, algo que seria corrigido se houvesse mais espaço para o debate sobre o tema” (IPSOS, 2018).

Diante do que se coloca, pertinente se faz a realização do seguinte questionamento: de que maneira é possível fortalecer a promoção dos direitos humanos na sociedade? Alega-se aqui que, um dos caminhos possíveis para tal é a educação. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas reconhece o papel primordial que a educação tem na luta pelo respeito aos direitos humanos, devendo ela — a

educação — “[...] visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, na sua dignidade; deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais; deve capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre” (ONU, 1966).

De igual modo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 1974, elaborou a “*Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las liberdades fundamentales*”¹, correspondendo a uma das primeiras ações visando institucionalizar internacionalmente práticas educativas de formação para a cidadania (SOUZA, 2017. p. 88).

Nessa visão, a educação, mais especificamente a pública/popular, se destaca como um instrumento de transformação social (MACIEL, 2012, p. 338), e para que o cidadão alcance a vivência cotidiana do respeito aos direitos humanos, é necessário que a educação, enquanto ação social, coloque-se a serviço desse objetivo.

No âmbito desse entendimento, surge a concepção de Educação em Direitos Humanos (EDH), como uma educação cujos fundamentos, abordagens e técnicas estejam voltados especificamente para a promoção e o respeito dos direitos humanos na sociedade.

Assim sendo, a EDH se coloca como um dos instrumentos mais importantes na atualidade. Enquanto ação social, ela pode auxiliar no combate as violações de direitos humanos. Suas diretrizes estão voltadas para educar com base na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos (TAVARES, 2008. p. 487).

Todavia, ocorre que, na sociedade brasileira, o modelo de educação e as teorias educacionais vigentes não têm possibilitado avanços efetivos nas práticas de ensino para o fortalecimento dos direitos humanos. A legislação em vigor os garante, mas os resultados são menores do que o esperado. Logo, pensar e buscar alternativas, com vistas ao melhoramento da educação é necessário e urgente, tendo em vista as recentes reformas do Estado brasileiro.

Assim posto, o presente artigo tem como objetivo colocar em discussão a EDH, sua relação com o contexto das teorias educacionais dominantes no Brasil, para, em seguida, apresentar uma alternativa de concepção pedagógica que se mostre mais adequada ao desenvolvimento satisfatório da EDH.

Com o propósito de alcançar os propósitos do estudo, buscamos, nas seções que se seguem, elaborar uma base teórico-conceitual que subsidie práticas educativas e práticas de direitos humanos concretas. Para tanto, mediante o método qualitativo, elaboramos uma revisão exploratória e comparativa de referenciais da literatura especializada da área da educação.

¹ Recomendação sobre educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e educação sobre direitos humanos e liberdades fundamentais.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O MODELO PEDAGÓGICO DOMINANTE

O tema direitos humanos decorre de uma construção histórico-social. Em síntese, pode-se dizer que ao longo da história da humanidade, marcada pela dominação dos indivíduos uns sobre os outros, à medida que as sociedades foram se desenvolvendo e se organizando, necessário se fez o estabelecimento de direitos para garantir proteção das pessoas, bem como assegurar-lhes as necessidades consideradas básicas de qualquer ser humano.

Desenvolveu-se, então, a percepção de direitos que ultrapassariam a natureza biológica dos indivíduos, direitos fundamentais. Estes por sua vez, seriam responsáveis por garantir os bens que se mostraram essenciais no contexto histórico-social das sociedades, tais como: a liberdade; a vida; a igualdade; a educação; a segurança; a saúde; entre outros (BALECHE; SILVA, 2017).

Nas palavras de Orlandi, (2008, p. 301), os direitos humanos, “[...] vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que se vai constituindo através de sucessivas gerações”.

Dito isso, cabe destacar que a ideia de direitos fundamentais que adotamos atualmente tem suas raízes nas inúmeras lutas sociais, reivindicações e revoluções ao longo do tempo. O aporte de Orlandi nos mostra uma abordagem histórica relevante, mas que, por não constituir o tema central da presente explanação, não será abordado neste trabalho.

Assim, importa discutir, primeiramente, o que são direitos humanos e a importância de ensiná-los de forma sistematizada nas escolas.

No que tange à conceituação de direitos humanos, no levantamento da literatura especializada da área, observou-se uma variedade significativa de definições que buscam elucidar a natureza da especificidade dessa espécie de direitos. Neste estudo, optou-se por um conceito mais didático conforme o trabalho de Enoque Ribeiro dos Santos. Senão vejamos. Segundo Santos (2004, p. 38),

[...] valores ou direitos inatos e imanentes à pessoa humana, pelo simples fato de ter ela nascido com esta qualificação jurídica. São direitos que pertencem à essência ou à natureza intrínseca da pessoa humana e que não são acidentais ou suscetíveis de aparecerem e de desaparecerem em determinadas circunstâncias. São direitos eternos, inalienáveis, imprescritíveis que se agregam à natureza da pessoa humana pelo simples fato de ela existir no mundo do direito.

Essa concepção de direitos universais e indivisíveis pertencentes a todo indivíduo, no planeta, tem como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), 1948, ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena em 1993 e de documentos oriundos do pós-segunda guerra mundial. Internacionalmente, tais documentos representam a construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos que vem crescendo desde então (ZENAIDE, 2008, p. 50).

A partir daí, vários documentos normativos foram firmados, em âmbito internacional e internamente nos países. Visou-se o fortalecimento da proteção dos direitos humanos. A DUDH estabeleceu conjunto de responsabilidades a serem adotadas pelos Estados-Membros, segundo Zenaide (2008, p. 15), no sentido de “[...] assumir medidas progressivas de promoção e defesa dos direitos humanos por meio de práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico.”.

Nesse contexto, para além de fortalecer a educação como direito fundamental dos indivíduos, passou-se a trabalhar a necessidade de promoção de uma cultura em direitos humanos, principalmente por meio da educação, já que ela constitui um dos processos mais importantes de formação humana.

Assim, na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, consignou-se a necessidade de os Estados e instituições educacionais incluírem o tema em seus programas visando ampliar a educação em direitos humanos. De tal sorte, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano seguinte, promulgou-se a Década da Educação em Direitos Humanos, buscando reafirmar a educação como essencial para a promoção e ampliação da proteção dos direitos humanos no mundo (ZENAIDE, 2008, p. 16).

No que diz respeito ao contexto da América Latina, o fortalecimento da defesa dos direitos humanos se desenvolveu, a partir das lutas sociais contra os regimes autoritários, em busca das liberdades democráticas (MAUÉS; WEYL, 2008, p. 107).

Já especificamente no Brasil, conforme aduz Silva e Tavares (2013), os grandes avanços, principalmente os normativos, com vistas à defesa dos direitos humanos, tiveram como referência a Constituição de 1988. Logo, a carta magna serviu como indutor e balizador de políticas públicas para promoção e fortalecimento desses direitos, com um olhar voltado, inclusive, para área da educação.

Nessa direção, nos anos que se seguiram, após a nova constituição - 1996 a 2002 - são construídas as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (BALECHE; SILVA, 2017). Posteriormente, em 2003, surgiu um relevante documento no contexto educacional: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão mais atual foi publicada em 2006.

O referido PNEDH, assim como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH), de 2005, trazem orientações, instruindo os sistemas de ensino de educação básica, na implantação de políticas educacionais mediadas pela inclusão de conteúdos e práticas de direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2013, p. 51).

Desse modo, pode-se observar que documentos citados evidenciam o importante processo educativo para a promoção e o crescimento dos direitos humanos nos distintos países de forma generalizada.

A saber, o PMDH destaca que:

[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (PMDH, 2005, p. 25)

Assim sendo, observa-se que há um reconhecimento histórico-político, ao menos teórico, de que a luta pela promoção efetiva dos direitos humanos exige um comprometimento do processo de ensino com essa causa. Destarte, conforme aduz Viola (2010, p. 22) “[...] no âmbito de um regime democrático é fundamental atribuir ao sistema educativo a tarefa indispensável de formar indivíduos em e para os direitos humanos.”

Nessa mesma direção, conforme explana Silva e Tavares (2013, p. 53):

[...] educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade.

Dessa forma, no âmbito dos regimes democráticos, a educação, em especial a voltada para os direitos humanos, cumpre um papel fundamental de fortalecimento, coibindo assim práticas autoritárias, contribuindo para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, inclusive, no tocante a reparação de eventuais violações. (BRASIL, 2007, p. 18)

Não obstante, o modelo educacional brasileiro, oriundo da promoção dos valores sociais, conforme orienta a Carta Magna de 1988, ainda não conseguiu transformar as instituições de ensino, em especial as do setor público, em um espaço ideal de reflexão crítica e de promoção desses valores. (FERNANDES; PALUDETO, 2010)

Acerca disso, sabe-se que a educação pública brasileira sofre inúmeros problemas comprometendo, assim, a formação efetiva dos estudantes, em específico, os métodos absolutos e desconectados de suas realidades. Esses fatos impossibilitam que as diretrizes internacionais e nacionais para a educação em direitos humanos sejam contempladas minimamente.

As afirmações feitas aqui têm sua sustentação no histórico educacional brasileiro. O acesso à educação esteve por muito tempo restrito às elites. Ocorre que, a partir da universalização da oferta do ensino básico, acentua-se, no sistema educacional brasileiro a dualidade histórica (XAVIER, 1990). Dito em outros termos, ratificou-se a existência de um sistema de formação intelectual para as elites dominantes e outro destinado à formação de trabalhadores. Este último tem por finalidade o aumento da força de trabalho visando à manutenção do sistema capitalista centrado nos princípios ideológicos neoliberais que vislumbra o acúmulo de capital humano, numa perspectiva do puramente econômico (MACIEL, 2011).

No cenário mencionado, a educação para a classe trabalhadora não está pautada por conteúdos que permitem uma formação integral dos indivíduos. O currículo contempla apenas as competências mínimas em sintonia com os ditames do mercado de trabalho. Por conseguinte, muito pouco se tem priorizado, em termos de orientações para a educação em direitos humanos, destinadas a esta classe social.

No entanto, a violação de direitos humanos tem ocorrido constantemente na sociedade brasileira. A adoção de políticas neoliberais - que enxergam a educação pública a partir do viés econômico — tem promovido a manutenção da desigualdade social. Seus impactos amputam a promoção e o “fortalecimento dos direitos” do público discente (BALECHE; SILVA, 2017, p. 1404).

Ao contrário do que temos hoje, a maioria das instituições de ensino básico deveriam se tornar espaços plurais de diálogos, colocando o discente no centro do processo ensino-aprendizagem. Além disso, seria ainda necessário criar condições para que ele possa ir além da mera leitura de textos alienadores de sua condição humana, sem deixar de lado o entendimento crítico do contexto social em que está inserido, e o desenvolvimento de sua consciência sobre desafios de seu tempo e do porvir.

Contudo, as atividades escolares têm se dado mediante a reprodução daquilo que é definido pelos grupos dominantes, o que acaba reforçando a manutenção das situações de exclusão, injustiça, discriminação. Dito em outras palavras, para D’Almeida; Eying e Hanna (2009, pp. 8-9) “caminham no sentido contrário do que indicam as diretrizes” voltadas para os direitos humanos.

A educação em direitos humanos não se resume à construção de um discurso externo ou a capacidade de reprodução de mais um conteúdo do repertório de tantos outros que estão disponíveis para o aluno. Para Carbonari (2008, p. 184) trata-se de um “[...] aprendizado que não ocorre de forma pontual ou isolada, mas que, sistematicamente, faz parte da ação educacional.” Por isso, é importante que a elaboração de abordagens esteja condizente com o tipo e com a finalidade da educação (TAVARES, 2008)

Observa-se, porém que as pedagogias predominantes no cenário educativo não têm sido suficientes em corroborar com os objetivos estabelecidos pela educação em direitos humanos, nos moldes das propostas registradas nos documentos normativos já citados anteriormente.

Tal insuficiência ocorre, pois os objetivos da educação em direitos humanos se inserem numa visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais, visão esta não disponibilizada pelas teorias pedagógicas tradicionais. Necessário se faz, portanto, que os fundamentos teórico-metodológicos no âmbito da EDH decorram de uma abordagem teórica crítica da educação, de forma a contemplar tais objetivos (ZENAIDE, 2008, pg. 19).

Nesse mesmo sentido, Celma Tavares (2008, p. 500) destaca que é preciso levar em conta “[...] uma pedagogia crítica, que articule os saberes docentes em direitos humanos e que oportunize aos educadores uma ampla gama de opções, de observações, de análises, de descobertas”.

Assim, percebe-se que ao se buscar uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos, a teoria pedagógica a ser utilizada deve estar alinhada a esses objetivos, facilitando um processo de aprendizagem efetivo.

Destarte, com base na análise de Candau (1996, pp.14-15, apud TAVARES, 2008) “a proposta metodológica, no âmbito da educação em direitos humanos, deve enxergar que o papel da instituição de ensino, com vistas a promover a humanização mediante a socialização e construção de conhecimentos e valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

Nessa perspectiva, o conteúdo ocupa uma função de destaque, fornecendo a base dos conhecimentos necessários dos valores sociais indicados pela EDH. A prática social torna-se a referência do processo educativo, já que a vivência dos direitos humanos deveria penetrar o cotidiano dos ambientes educacionais e proporcionar, além do saber pedagógico, o saber experiencial (TAVARES, 2008, p. 497).

Diante do exposto, percebe-se que o desenvolvimento efetivo de uma educação em direitos humanos encontra inúmeras dificuldades nos modelos e teorias educacionais dominantes no sistema educacional brasileiro. Isso dificulta desenvolvê-la, visto que, em sistemas educacionais mais preocupados com o produto do que com o processo de ensino, tende-se a pautá-la pela radicalidade que lhe é própria nesses contextos. Para Carbonari (2008, p. 184), tal constatação nos permite advogar em prol da necessidade de adoção de uma concepção pedagógica que melhor se alinhe à finalidade da EDH - educação como instrumento “capaz de promover mudanças sociais” -, isto é, uma ação social que possibilite formação libertadora, conforme a obra de Paulo Freire (GADOTTI, 1998, p. 60).

A partir desse contexto, apresenta-se, a seguir, uma concepção pedagógica abrangente com foco nas práticas do campo educacional - a Pedagogia Histórico-crítica — posicionando-a, posteriormente, como uma alternativa possível no desenvolvimento efetivo da educação em direitos humanos.

3 POR UMA COMPREENSÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

No âmbito do histórico educacional brasileiro, com base nas teorias educacionais que influenciaram a pedagogia nacional, o professor Dermeval Saviani, ainda em meados de 1980, classificou essas teorias em dois grupos: Teorias Não-críticas e Teorias Críticas Reprodutivistas (SAVIANI, 2009, p.22).

As teorias do primeiro grupo buscam um entendimento da educação, a partir dela mesma, sem levar em conta os objetivos condicionantes em que atuam. A pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista se enquadram como exemplos desta categoria (BATISTA; LIMA, 2015).

O segundo grupo apresenta teorias que criticam as primeiras, pois reconhecem a influência que a educação sofre dos determinantes sociais, porém se posicionam de forma pessimista e determinista, corroborando, dessa forma, com a reprodução das relações sociais vigentes. Essas deixam de enxergar a educação como indutora de transformações sociais (OLIVEIRA SANTOS, 2018). A este respeito Saviani (2009, p. 24) traz esclarecimentos que merecem destaque.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso [...] Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador.

Nesse panorama, mostrava-se necessário a elaboração de uma concepção pedagógica que fosse além da visão crítico-reprodutivista. É justamente a partir desse ideário, que surge a Pedagogia Histórico-crítica desenvolvida e trabalhada, principalmente, pelo professor Dermeval Saviani. Sua abordagem vai além das críticas ao modelo educacional que favorece a manutenção dos problemas e desigualdades sociais e possibilita alternativas para a promoção de uma ação pedagógica fundamentada na transformação da sociedade.

Em uma obra mais recente, Saviani (2012, p.72) explana que os defensores dessa teoria desejam a transformação da sociedade, sendo este um dos marcos fundamentais dessa concepção pedagógica, ao passo que a ausência desse fim a descaracterizaria.

Em meados de 1980, Saviani já apresentava bases para uma pedagogia histórico-crítica. A partir de 1984, passou-se a adotar esta denominação no âmbito acadêmico (SAVIANI, p. 2012). Porém, foi somente em 1991 que o estudioso direcionou a obra "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" exclusivamente para a discussão do tema.

Nos anos seguintes, na década de noventa, outros autores contribuíram efetivamente para a manutenção e o crescimento da teoria. Dentre eles se destacam Bettu Oliveira e Newton Duarte. Já no século XXI a contribuição com o tema ganhou muitos adeptos, aumentando as produções e trabalhos voltados à discussão da teoria desenvolvida por Saviani.

Mas o que é essa nova concepção pedagógica, e o que ela traz de diferente para a educação? A pedagogia histórico-crítica consiste em uma teoria de cunho contra-hegemônico. Seu foco de estudo é o âmbito educacional. Seus aportes estão construídos e articulados com o ponto de vista da classe trabalhadora, uma pedagogia que busca a superação das desigualdades (MARSIGLIA, 2016).

Trata-se de uma pedagogia construída a partir da concepção dialética da vertente marxista (SAVIANI, 2012). Assim o materialismo-histórico, bem como as reflexões de autores marxistas como Gramsci, Vigotski, Lênin, Engels entre outros, influenciam as bases filosóficas, político-sociais, históricas e econômicas dessa concepção pedagógica. (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Assim sendo, tomando por base o materialismo-histórico, entende-se que, na sociedade capitalista, as relações sociais estão em meio a uma divisão de classes com interesses antagônicos. Nessa direção, a teoria pedagógica em pauta reconhece as influências da sociedade na escola e entende que as instituições de ensino sofrem a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Tendo em vista o contexto mencionado, entende-se que a teoria em foco pretende ser crítica e não reprodutivista. A questão da criticidade de uma teoria educacional é abordada pelo professor Saviani no Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em outubro de 2016, que foi adaptado em entrevista e publicado no Periódico Interface – Comunicação, Saúde, Educação. O pesquisador (2017, p. 5) evidencia três momentos essenciais que devem estar presentes em uma teoria que pretende ser crítica, vejamos:

[...] Sinteticamente, os três momentos são os seguintes: a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade. b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas. c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

Em síntese, observando os três momentos supramencionados, em primeiro lugar, uma teoria crítica deve explicitar o conteúdo objeto dos diversos fenômenos, permitindo afastar as explicações fantasiosas, unilaterais e fragmentadas. Assim, o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados (SAVIANI, 2017)

Posteriormente, segundo o autor, deve-se reconhecer que as teorias que mais influenciaram a educação, ao longo do tempo, são aquelas que correspondem aos ideais dominantes e buscam interferir no sistema educacional sem ameaçar tais interesses. Destarte, Saviani (2017) indica que uma teoria, verdadeiramente crítica, deve se colocar na perspectiva dos dominados, de modo que se possa enxergar os limites, as insuficiências e as inconsistências das teorias hegemônicas, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente, considerando, inclusive, os acertos e as eventuais contribuições.

No que se refere à análise dos conteúdos objetivos do fenômeno ao qual se investiga, deve-se passar à elaboração e sistematização da teoria, nessa etapa segundo Saviani (2017, p. 7):

[...] cabe expor, de forma sistematizada, o resultado da investigação que penetrou no interior dos processos pedagógicos e reconstruiu suas características objetivas, capacitando-se, portanto, a formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

No âmbito mencionado, a pedagogia histórico-crítica busca se orientar, a partir dos balizadores supracitados, a fim de se colocar como uma teoria, verdadeiramente crítica, e com pretensão de superar a manutenção dos problemas sociais oriundos da organização da sociedade com base no capital.

Cabe apontar um destaque para o fato de essa concepção educacional ser formulada a partir do ponto de vista dos dominados, da classe dos trabalhadores, ou seja, daqueles que estão alheios a propriedade do capital. Conforme aduz Saviani (2009, p.25), “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, já que isso representaria uma ameaça à manutenção de seu domínio”.

Trata-se de visões distintas, no tocante ao papel da educação. Enquanto o ponto de vista dominante enxerga a escola como espaço de promoção da manutenção da ordem, que tem a função de qualificar com base na necessidade do sistema social vigente, na perspectiva dos trabalhadores, a escola constitui um espaço, em sua grande maioria único, em que os indivíduos podem acessar conhecimentos elaborados e aumentar seu padrão cultural (SANTOS JUNIOR, 2018, p. 58).

Dessa forma depreende-se que o desenvolvimento cultural da classe mais baixa, na sociedade, não corresponde aos interesses das elites, sendo a educação generalizada, conforme Saviani (2001, p. 85), essencial apenas na medida necessária para “[...] inserirem os trabalhadores no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento”, e, dessa forma, suprir as necessidades do próprio sistema.

Nesse aspecto, por outro viés, a pedagogia histórico-crítica considera que o homem, ao criar suas condições de existência, produz conhecimento que, na sociedade capitalista atual, constitui parte integrante dos meios de produção. Dessa forma, seria papel da educação escolar conferir a todos os estudantes o acesso a esses conhecimentos científicos, historicamente sistematizados, desfazendo o monopólio do domínio da classe dominante, tornando a classe trabalhadora, mais apta, a resistir à dominação.

Por essa razão, entregar educação de qualidade para as classes mais baixas se mostra essencial no bojo da teoria histórico-crítica, pois, o acesso da classe dominada ao patrimônio cultural humano, historicamente desenvolvido, se configura como uma condição para a consecução de transformações sociais relevantes (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

No entanto, para além de elementos constitutivos e finalísticos que a concepção pedagógica apresenta, enquanto teoria, sua compreensão concreta assume melhor contorno quando situada na prática educativa. Dessa forma, passa a apresentar breves considerações acerca de dois pontos essencialmente relevantes, quais sejam: a importância do conteúdo trabalhado, e a metodologia proposta.

No tocante à metodologia, a pedagogia histórico-crítica não mescla as pedagogias tradicionais com as atuais, mas empreende aproximações sem deixar de descartar suas contribuições positivas.

Assim, segundo Saviani (2009, p. 56), essa teoria ao trabalhar os métodos se orientou para estimular:

[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Com base no objetivo supramencionado, observa-se que a prática social é vista como um elemento central. Nessa concepção educacional, para o autor (2012, p. 9), a atividade educativa funciona como “[...] mediadora no seio da prática social global”. No caso, a prática social é tomada com o ponto de partida e de chegada.

Isso posto, identifica-se, no aporte de Saviani, que as teorias educacionais, tanto as tradicionais como as mais recentes, não trabalham associadas à prática. O cerne da abordagem proposta por Saviani, segundo Lavoura e Marsiglia (2015, p. 363), é superar a oposição excludente entre os dois pontos mencionados, “[...] articulando-as como uma unidade que se contrapõem entre si, dinamizando e colocando em movimento a prática pedagógica”.

Para tal, o professor Saviani (2009, p.79) propõe uma metodologia pedagógica composta por cinco etapas, sendo elas: “prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social.” Essas etapas que serão apresentadas de forma sintética e objetiva visam facilitar a compreensão.

O primeiro momento - prática social inicial - é o período de conhecimento mútuo entre alunos e professor, evidenciando o que ambos sabem sobre o assunto, saber esse que se mostra em níveis diferenciados. Diz Saviani (2009, p. 80): “[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”.

Saviani denomina como “sintética precária” a compreensão do docente, pois esta deriva de um conhecimento articulado com experiências do professor. Não obstante, seria precária, já que ele ainda não conhece os níveis de compreensão dos alunos, de forma que, no momento em questão, ainda não é possível definir como se dará sua prática pedagógica. A compreensão do aluno, por sua vez, é sincrética, pois, nesse processo, pode faltar a ele capacidade de articulação da experiência pedagógica na prática social.

Assim, nesse ponto inicial, o professor apresentará o assunto que será estudado e buscará, junto aos seus alunos, o entendimento de seus conhecimentos construídos na prática social, que de certa forma tangencia este assunto.

No segundo momento, - problematização - tem-se a explicação dos principais problemas postos pela prática social. Nesse instante, deve o docente, juntamente com os alunos, detectar quais as questões que precisam ser resolvidas, no âmbito da prática social, no tocante aos temas sob estudo. Em seguida, cabe ao professor evidenciar quais são os conhecimentos cujo domínio se mostra essencial nesse contexto.

O terceiro passo - Instrumentalização – para Saviani (2012, p. 9), “corresponde à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Nesta etapa, os conhecimentos elencados como necessários, no momento anterior, precisam ser internalizados pelos alunos.

Uma vez internalizados os conhecimentos, a quarta etapa, denominada catarse, corresponde à elaboração pelos alunos de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Nas palavras de Saviani (idem) acerca dessa etapa, vejamos:

[...] chamei esse quarto momento de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Gasparin e Petenucci (2010, p.10) destacam que, "na etapa do processo pedagógico, em foco, o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas".

O quarto momento, segundo Oliveira; Santos (2018, p. 55) seria, pois, a demonstração do aluno de que o conteúdo estudado é definido, com base nas etapas anteriores e torna-se objeto de efetiva aprendizagem "[...] embora ela ocorra durante todo o processo de ensino, é no momento catártico que a assimilação do conhecimento pelo aluno fica evidenciada."

A partir da abordagem de Saviani e de outros autores que trabalham com a referida teoria educacional, é possível depreender que, o momento catártico não necessariamente deve ocorrer somente no final do processo de ensino, tal como uma receita de produção, podendo e devendo ocorrer durante vários momentos dentro de todo o processo.

Por fim, a quinta etapa retoma a primeira, sendo, portanto a própria prática social. A compreensão do aluno não é mais sincrética, conforme evidenciado anteriormente, já que este, por meio de todo processo destacado, ascende a um nível sintético, tal como o professor no início. E o professor por sua vez, reduz a precariedade de sua compreensão sintética inicial durante o desenvolvimento das etapas.

Conforme se infere de Saviani (2012, p. 10), de certo modo, "a compreensão da prática social inicial sofre uma alteração qualitativa que decorre da mediação da ação pedagógica". Tendo em vista que os indivíduos são elementos, objetivamente constitutivos da prática social, podemos dizer que esse processo permitiria a alteração qualitativa da própria prática social.

Tentando traduzir, de forma prática essa quinta etapa, Gasparin e Petenucci (2010, p. 11) aduzem que:

[...] este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

Observa-se que a utilização dessa metodologia, de forma efetiva, exige um grande empenho do docente, retirando-se da zona de conforto concedida pelas teorias educacionais dominantes.

O êxito na aplicação dos métodos evidenciados, portanto, dependeria, conforme Gasparin e Petenucci (2010, p. 12), da assunção de um compromisso pelos educadores no intuito de "[...] aprofundar

seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador”.

Por fim, no tocante à metodologia apresentada, observa-se que Saviani (2009, p. 59) utiliza como base filosófica o materialismo histórico-dialético, de modo que as etapas formuladas pretendem promover a assimilação dos conhecimentos, partindo da compreensão sincrética do aluno (que seria a visão caótica do todo) até uma compreensão sintética (que corresponderia a uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples), que na visão do autor “[...] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”.

O segundo ponto, que se pretende discorrer para melhorar a compreensão dessa concepção pedagógica, é a importância dos conteúdos.

Nesse processo de educação formal, a teoria histórico-crítica tem como elemento fundamental o conteúdo que será assimilado pelo aluno (OLIVEIRA SANTOS, 2018). Segundo Saviani (2009, p.45), “um olhar especial ao conteúdo é necessário, pois, a participação política das massas depende, em grande parte, do domínio que esse segmento social tem dos conteúdos culturais produzidos historicamente”. Conteúdos estes que são usados pelas classes dominantes para a manutenção da sistemática social vigente e que atende aos seus interesses.

Dessa forma, o acesso a conteúdos de qualidade daria mais condições aos indivíduos das classes mais baixas de lutar para fazer valer seus interesses, permitindo-lhes reconhecer as diversas formas de exploração do sistema capitalista, rumo a uma sociedade mais igualitária.

Tal entendimento decorre do fato de que, no século XXI, o conhecimento vem assumindo, cada vez mais um papel protagonista, no processo de organização social. Segundo DRUCKER (2002), o conhecimento constitui um dos principais imperativos na nova sociedade emergente deste século.

Assim, reiteram-se os princípios de Saviani de que, dentre as diversas produções, na sociedade capitalista, uma é o conhecimento. A sua socialização depende da transformação desse conhecimento em conteúdos escolares efetivos, servindo aos indivíduos como meio de emancipação.

Nesse contexto, diante da relevância do conteúdo dentro da teoria histórico-crítica, sua construção e organização, para que se torne saber escolar efetivo, é preciso criar condições para que os alunos os assimilem, a partir suas experiências vivenciadas, no contexto histórico-social desenvolvido ao longo das gerações (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Esse conjunto de conteúdos disponibilizado aos alunos, bem como a forma como serão abordados, conforme explana Lavoura e Marsiglia (2015, p. 363) acerca da etapa de instrumentalização, “devem se tornar instrumentos da prática social, segundo os aportes da pedagogia histórico-crítica”.

Contudo, a realidade do cenário educacional brasileiro vai no sentido contrário do que propõe a teoria em foco. Isso porque a tendência de esvaziamento dos conteúdos escolares se intensificou. Decorrente disso, observa-se que essa tendência favorece o fortalecimento da estratégia de dominação burguesa (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015, p. 363).

Nessa linha de raciocínio, Carvalho (2011, p. 17) destaca que:

[...] temos acompanhado ultimamente um processo de desvalorização do conhecimento escolar e científico, que se cristaliza por meio do discurso pragmático que apregoa a inutilidade desses perante as necessidades postas pela vida cotidiana.

Todavia, não se pode perder de vista que, o monopólio da dominação do conhecimento fomenta o capital e fortalece sua manutenção. No que se refere à necessidade de os trabalhadores dominarem tais conhecimentos, o autor (2011, p. 21) explana que:

[...] nesse sentido o conhecimento para o capital não possui mais valor, já que para a força de trabalho realizar a mais valia é necessário conhecer cada vez menos, somente os conhecimentos mais elementares que permitam por em funcionamento o processo produtivo. Somente as habilidades e competências fundamentais na extração do trabalho excedente. Os conhecimentos objetivos escolares, mesmo aqueles ligados às ciências exatas, são cada vez mais seletos e colocados à prova pela predominante concepção pragmática do mundo capitalista de aprender o que é útil.

O caminho direcionado pela Pedagogia Histórico-crítica é justamente o oposto, no sentido de fortalecer os conteúdos escolares, conferindo aos estudantes, em especial aqueles da escola pública, os conteúdos mais relevantes produzidos pela humanidade, de modo que a formação se mostre mais completa, e não apenas para atender aos interesses do mercado capitalista.

Saviani (2009, p.50) evidencia que esse aspecto é fundamental. “Sem a construção e organização de conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, tornando-se artificial”.

Sobre as questões que envolvem o conteúdo, a explanação de Santos (2018, p. 50) se revela bastante pertinente.

[...] Válido frisar que na pedagogia histórico-crítica os conteúdos não serão entendidos como na escola tradicional: desatualizados, desconectados da prática social, mecânicos, abstratos, fixos. Serão conteúdos objetivos vivos, reais, dinâmicos, atualizados, conectados à prática social, mas sem que sejam selecionados considerando-se uma utilização imediata, numa perspectiva pragmática e simplista.

Assim, é possível aferir que, a alma da pedagogia histórico-crítica reside na boa articulação entre os conteúdos, de como eles devem ser trabalhados com os alunos visando à prática social, uma ação formativa do discente, fomentando seu repertório de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO MODELO ORIENTADOR DE PRÁTICAS EFETIVAS DA EDUCAÇÃO, EM DIREITOS HUMANOS

O estudo materializado neste texto nos levou a compreensão de que, diante dos desafios e mudanças de paradigmas em tempos de reformas políticas, econômicas e culturais, o currículo da educação básica se inscreve como uma oportunidade para a implementação efetiva dos direitos humanos.

Outrossim, não se pode perder de vista que o âmbito educacional é o espaço e o substrato para que se multipliquem práticas centradas nos princípios de valorização e de respeito à humanidade, direitos já garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988, Art. 205). porém, não ainda totalmente convertidos em elementos centrais do currículo. Nem mesmo concretizados, *de facto* nos eventos de ensino.

A discussão feita por ora nos apresenta argumentos que possibilitam o entendimento de que o atual sistema educacional brasileiro não dá conta da oferta de uma formação integral, efetiva, crítica, que contemple as diretrizes propostas pela educação em direitos humanos. Por essa razão, a pedagogia histórico-crítica, nos termos aqui abordados, se mostra como um modelo educacional apto a fornecer base teórica, conceitual e prática - uma instrumentalização - mais adequada ao cumprimento das diretrizes orientadoras dos processos de desenvolvimento do aluno.

Assim posto, o EDH se converte em uma proposta compatível com aquilo que a sociedade espera das obrigações do Estado brasileiro, no que concerne à constituição e implantação de uma cultura de respeito e promoção integral dos direitos humanos, a partir da educação. Tal como explana Silva e Tavares (2013, p. 55), a finalidade da EDH “[...] é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro”.

Nesse sentido, busca-se, por meio da adoção de programas educativos em direitos humanos, o desenvolvimento da consciência política dos cidadãos, com vistas a sua participação ativa na criação de uma sociedade em que os direitos de todas as pessoas estejam protegidos. (CAMINO; LUNA, 2005. p. 329)

Contudo, a partir das discussões dos autores apresentados, restou demonstrado que a educação voltada para os direitos humanos ainda se configura como um discurso teórico, distante da prática educativa. Em vista disso, torna-se premente que as diretrizes evidenciadas pela EDH não sejam entendidas apenas como textos legais, mas que, igualmente, sejam internalizadas [colocadas em práticas] por todos que atuam na educação. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 247),

Sabe-se que os modelos educacionais da atualidade, nem sempre dão conta dos desafios, enquanto outros permanecem no campo do discurso, sem conexão com a prática social. Logo, isso impede a apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do estudante.

Todavia, ressalta-se que, a proposta educacional em pauta não deve se limitar a simples discussão de dilemas hipotéticos distantes dos reais problemas do contexto a que se pretende intervir. Em tal caso, seria conveniente empreender uma abordagem que considere, antes de tudo, a prática social em que se inserem os sujeitos implicados no contexto da mesma prática.

È exatamente nesse ponto de encontro que a concepção pedagógica proposta por Saviani se revela coerente e mais adequada aos processos formativos. Seus pressupostos consideram que os conhecimentos e/ou os saberes humanos são construídos nas relações sócio-histórico-culturais e nos mais distintos contextos das atividades sociais. Neste campo teórico, a educação é vista como espaço de socialização do conhecimento produzido e sistematizado com vistas uma formação crítica e consciente do cidadão sobre si mesmo e sobre seus papéis sociais assumidos.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica, conforme discussões colocadas até o momento, inscreve-se como um projeto baseado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora, pois, uma de suas bases principais é o seu comprometimento com a transformação social (BATISTA; LIMA, 2015, p. 78). Sua finalidade integra e articula objetivos que são igualmente considerados no campo da educação em direitos humanos.

No tocante ao exposto, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 354) trazem uma explanação bastante pertinente. Senão vejamos:

[...] ao tratar da relação educação e transformação social, essa teoria pedagógica concebe a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. É essa atividade que viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social e, por meio da abstração – vale afirmar, da análise e da atividade teórica – desenvolvam formas de pensamento que captem a mesma prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social.

Dessa forma, o desenvolvimento da teoria histórico-crítica, nos moldes da proposta de Saviani, funciona como ambiente ideal para a efetivação de uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos, em especial pelo seu trabalho junto à prática social do estudante.

Outro ponto de destaque evidenciado na pedagogia histórico-crítica, que a coloca como meio adequado para a EDH, refere-se à busca, durante o processo de ensino, pela superação do senso comum, conferindo ao indivíduo o acesso aos conhecimentos construídos acerca do tema em estudo.

O estudo de Batista e Lima (2015, p. 76) explana que, o problema envolvendo a superação do senso comum é uma questão de ordem “prática”. Isso porque, na palavra dos autores “ao mesmo tempo em que os indivíduos tomam conhecimento da realidade concreta, tornam-se capazes de objetivar a transformação dessa realidade, atuando revolucionariamente”.

Dessa forma, entendemos a teoria histórico-crítica da educação como uma corrente educacional coerente e contra-hegemônica. Seus aportes teórico-conceituais podem contribuir, significativamente,

para a formação geral do humano, numa perspectiva mais próxima da integração/inclusão social. Além disso, seus princípios estão centrados no reconhecimento da igualdade dos direitos na sociedade contemporânea. Nesse cenário, a base teórica aqui evocada pode subsidiar a elaboração de políticas públicas mais justas, principalmente, no que se refere à construção de políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora, ainda não contemplada com uma educação pública especializada e de qualidade, sobretudo no que tange à formação de cidadãos críticos, conscientes, conhecedores da realidade em que estão inseridos, autônomos no exercício de seus papéis sociais e seus potenciais transformadores da sociedade.

Com base nos referenciais revisados neste trabalho, apreende-se que a implementação dos princípios humanizadores da perspectiva teórico-pedagógica em pauta, pode contribuir efetivamente para o crescimento de uma cultura de valorização dos direitos humanos na sociedade.

Oportuno avultar que a Pedagogia Histórico-crítica e a Educação em Direitos Humanos não correspondem a espécies do mesmo gênero. Por seu turno, a primeira visa constituir uma concepção pedagógica acerca de modelo de educação como um todo, superando as pedagogias tradicionais e novas que não foram capazes de promover uma mudança na sociedade, ao passo que a educação em direitos humanos corresponde, em síntese, à ideia de utilização da educação para o desenvolvimento de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. Logo, a defesa que se faz é de que a primeira se coloca como um ambiente ideal para o desenvolvimento da segunda.

Não obstante, pode-se observar que, tanto uma como a outra não ocupam lugar de destaque dentro do sistema educacional brasileiro. Embora a pedagogia histórico-crítica represente uma referência no movimento educacional brasileiro, seu conhecimento, e desenvolvimento, no âmbito escolar, é diminuto (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 3). De igual sorte reitera-se que a implementação da educação em direitos humanos não vai além das diversas orientações normativas, tendo pouca efetividade prática.

Nesse sentido, ambas as direções representam um desafio no tocante a sua implementação, no âmbito da educação brasileira, desafio esse que merece ser superado, visando à transformação social em direção a uma sociedade mais justa, igualitária, humanizada e humanizadora para todos. Não obstante, o cumprimento desse desafio exige empenho dos atores sociais que influenciam a educação nacional, isto é, das autoridades governamentais de Brasília até os atores aos pátios de recreação escolares.

Por fim, valendo-se dos pensamentos de Santos Junior (2018, p. 58), destacamos que é “[...] necessário se faz evitar as posturas conformistas ou pessimistas nessa luta por uma educação transformadora, já que esse tipo de comportamento apenas reforça a perspectiva da classe dominante de manutenção do sistema”. Entendendo que os direitos humanos são conteúdos essenciais que devem constar dos currículos educacionais, como encaminhamento do estudo, sugerimos à comunidade

acadêmica que se atente para pesquisas na busca de respostas sobre como o mesmos conteúdos têm sido interpretados e praticados nos contextos do ensino formal e da formação de profissionais.

Face ao enfrentamento da crise de valores humanos ocasionada pelas recentes reformas políticas, econômicas e educacionais do Estado brasileiro, a pesquisa e o ensino, centrados em uma perspectiva crítica, conforme a defendida neste texto, são elementos indispensáveis para a compreensão e a atualização dos conhecimentos formalizados, bem como dos direitos humanos necessários à formação intelectual da população deste século.

REFERÊNCIAS

BALECHE, F. L. K. ; SILVA, S. C. **A Educação em Direitos Humanos na Escola**. In: XIII Congresso Nacional de Educação Tema: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017, Curitiba. Anais. v. 1, p. 1-14. - Educere, 2017.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária**. *Laplage em Revista*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. p.67-81, dez. 2015. ISSN 2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRITO, Adelane Ricardo de. **A importância da educação infantil na formação do cidadão crítico e reflexivo**. 2016. 19 f. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

CAMINO. Cleonice; LUNA. Verônica. **Convergências e Divergências Entre Moral e Direitos Humanos**. In: *Direitos humanos: história, teoria e prática / organizado por Giuseppe Tosi – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. 373p.*

CARBONARI. Paulo César. **Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção**. in *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.*

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **A função social do conhecimento no capitalismo: a educação em tempos de reestruturação produtiva**. *Revista Urutagua*. nº 25, set./out./nov./dezembro de 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/12424> Acesso em: 19 jun. 2019.

D'ALMEIDA, M.L.P.K. EYING, A.M. HANNA P. C M. **Diversidade e Direitos Humanos: A escola como espaço de discussão e convívio com a diferença**. In: IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. Comunicação. Curitiba, 2009.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, Agosto. 2010

. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200008&lng=en&nrm=iso. acesso em 02 julho de 2019.

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez.

GASPARIN, João Luís; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

IPSOS. **63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos**. 11 de Mai. de 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 de jul. de 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola. **Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica nas escolas do campo e do mst?. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 121-131, nov. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9509/9508>. Acesso em: 12 Jun. 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MACIEL, Karen de Fátima. O Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, maio 2012. ISSN 2178-8359. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 04 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196>.

MARSIGLIA, A. C. G. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira**. In: **Seminário Nacional do HISTEDBR**. Universidade estadual de campinas, 10., 2016, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 junho de 2019.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. in **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

MDH. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério dos Direitos Humanos divulga balanço anual com dados sobre denúncias de violações de direitos humanos**. 24 de Mai. de 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/maio/ministerio-dos-direitos-humanos-divulga-balanco-anual-com-dados-sobre-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos>. Acesso em: 01 de jul. de 2019.

OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete de. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?**. Horizontes, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 45-56, ago. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ONU (1966). Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e cul-turais. Tradução não-oficial para o português. In: Piovesan, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo, Max Limonad, 1996, p. 365-374.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. in **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PEQUENO, Marconi José P. Cap 6. Filosofia dos Direitos Humanos. In: **Direitos humanos: história, teoria e prática** / organizado por Giuseppe Tosi – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. 373p.

SANTOS JÚNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. **Direitos humanos e negociação coletiva**. São Paulo: LTr, 2004. p. 38.

SAVIANI, Demerval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Colóquio Internacional Marx E Engels "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica", v. 7, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 10 junho de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. (Entrevista concedida a Revista Interface). **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu. v. 21, n. 62, pp. 711-725, jul./set. 2017a. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf>. Acesso em: 11 jun. de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan.-abr., 2013. disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315/8740>. acesso em 28 de Jul. 2019.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Trajetória Histórica e Desafios da Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. **Revista ESMAT**, [S.l.], v. 9, n. 13, p. 87-102, dez. 2017. ISSN 2447-9896. Disponível em: http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/200. Acesso em: 25 jun. 2019.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. in **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Introdução**. in **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.