

A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos

Human rights education in early childhood education: formation of subjects of rights

Educación en derechos humanos en educación infantil: la educación de los sujetos de derechos

Aline Soares Storch de Araújo¹, Maria Lúcia Miranda Afonso²

Centro Universitário UNA, Belo Horizonte-MG, Brasil

Resumo

A Educação em Direitos Humanos - tema de inúmeros documentos, programas e políticas públicas nacionais e internacionais, que tem por objetivo contribuir para a construção de uma sociedade pautada pelo respeito à dignidade humana ainda não faz parte da prática de muitas escolas, principalmente de Educação Infantil, etapa fundamental no processo de formação para a cidadania. Nessa perspectiva, a partir da realização de revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo favorecer a reflexão sobre a incorporação dos valores e princípios da Educação em Direitos Humanos nas práticas da Educação Infantil. Essa reflexão deve acompanhar a discussão sobre as concepções docentes acerca dos direitos humanos e da infância, além de considerar a importância de uma formação específica para o professor, que possa auxiliá-lo a desenvolver um trabalho capaz de colaborar para a efetivação da cidadania e da humanidade da criança. A Educação em Direitos Humanos transmite valores associados a práticas, brincadeiras, atitudes, estórias e jogos para os alunos individualmente e em grupos.

Palavras-chave: Direitos Humanos e Educação. Educação da primeira infância. Educação para a cidadania.

Abstract

Human Rights Education - the subject of countless documents, programs and national and international public policies, and which aims to contribute to build a society based on the respect for human dignity - is not yet part of the practice of many schools, especially on Early Childhood Education, an elementary step in the process of education for citizenship. From this perspective, based on literature review, this article aims to promote the reflection about the incorporation of the values and principles of Human Rights Education in the usual practices of early childhood education. This reflection should follow the debate regarding teachers' concepts about childhood and human rights. Moreover, it shall consider the importance of specific training for the teachers, one that will be able to help them to develop a work capable to contribute for the solidification of children's humanity and citizenship. The Human Rights Education transmits values associated with practices, activities, attitudes, stories and games for students, individually and in groups.

Keywords: Human Rights and Education. Early childhood education. Education for citizenship.

1 Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Coordenadora Pedagógica de uma instituição de educação infantil; Professora civil credenciada da Polícia Militar de MG, da disciplina Educação em Direitos Humanos; Consultora de cursos de formação de professores. E-mail: aline.soares.storch@gmail.com

2 Doutora em Educação. Pós-doutora em Psicologia Social. Professora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: luafonso@yahoo.com

Resumen

La educación en derechos humanos - el tema de numerosos documentos, programas y políticas públicas nacionales e internacionales, cuyo objetivo es contribuir a la construcción de una sociedad basada en el respeto de la dignidad humana - no es todavía parte de la práctica de muchas escuelas, especialmente en Educación Infantil, paso elemental en el proceso de formación para la ciudadanía. Desde esta perspectiva, basado en revisión de literatura, este artículo tiene como objetivo promover la reflexión y la incorporación de los valores y principios de la Educación en Derechos Humanos en la práctica de la Educación Infantil. Esta reflexión debe acompañar la discusión a respecto de las concepciones de los profesores sobre los derechos humanos y de la infancia. Debe también considerar la importancia de la formación específica para el profesor, ayudándolo a desarrollar una obra capaz de contribuir para la humanidad infantil y su ciudadanía efectiva. La educación en derechos humanos transmite valores asociados a las prácticas, las actitudes, las historias y los juegos para los estudiantes individualmente y en grupos.

Palabras clave: Derechos Humanos y Educación. Educación de la primera infancia. Educación para la ciudadanía.

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) vem adquirindo importância enquanto instrumento para a realização e efetivação dos Direitos Humanos (DH), fazendo-se presente na elaboração de estudos e políticas públicas de educação no Brasil e no mundo. Além disso, em uma sociedade multicultural, marcada por enormes desigualdades sociais, o debate em torno da EDH está alinhado às reivindicações atuais por uma sociedade mais democrática e justa, o que torna imprescindível recolocar o papel discursivo e político dos DH. Para isso, os processos educativos são fundamentais e a escola apresenta-se como local privilegiado para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e de capacidades para a participação social, apoiadas na dignidade humana, no respeito, no diálogo e na solidariedade.

Este texto se situa no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada *Educação em direitos humanos na educação infantil: sentidos e práticas de professores de escolas públicas em Belo Horizonte*, desenvolvida nos anos de 2015 e 2016 e defendida em 2017. Considerando a importância das experiências vivenciadas na idade de 0 a 6 anos e a urgência da formação de sujeitos de direitos desde a infância, o presente artigo propõe a discussão e a reflexão sobre a efetiva incorporação da EDH como eixo fundamental da Educação Infantil (EI), com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de práticas pedagógicas capazes de formar cidadãos ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade.

Para isso, torna-se importante que as crianças tenham acesso a uma educação que, como propõe Freire (1967; 2003), instigue à problematização das questões reais do contexto de vida dos educandos, relacionando essa problematização com a sua participação social, cultural e política. Este tipo de educação extrapola a dimensão dos conteúdos e se refere, sobretudo, a um modo de orientar a vida na escola e na sociedade, envolvendo valores democráticos e humanos, relações de respeito e solidariedade. Além disso, parte de uma concepção da criança como sujeito social ativo, titular de direitos e pessoa em desenvolvimento.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006, e mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, estabelecem que a EDH deve ser promovida na Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, em três dimensões: compreensão dos DH e dos mecanismos existentes para a sua proteção; o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os DH; e o desencadeamento de ações de promoção, defesa e reparação das violações aos DH. Porém, a EDH ainda não faz parte da prática, nem do currículo da escola como deveria, principalmente na Educação Infantil.

Um dos motivos para tal, pode ser a falta de conteúdos, metodologias e práticas baseadas nos preceitos dos DH na formação do professor que, além da técnica e dos conhecimentos das mais diversas áreas, precisa de uma formação que desenvolva sua sensibilidade, consciência crítica, respeito integral aos DH e ao seu caráter político transformador, desencadeando uma ação ética e coletiva em relação a esses princípios. Assim, o que se propõe é uma formação que torne possível uma educação que contribua para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade pautada pelo respeito à dignidade humana.

Direitos Humanos: referência, inspiração e luta

Os direitos humanos (DH) são frutos da busca pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, após ciclos intermitentes de revoltas e reivindicações políticas e econômicas, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos (BRASIL, 2012). De acordo com Bobbio (1992, p. 2), “por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Dessa forma, estão submetidos a um processo permanente de reconstrução, autoafirmação, aquisição e perecimento, “a depender, ineludivelmente, das condicionantes e necessidades históricas de cada época, aliado ao nível educacional e ao estágio do desenvolvimento tecnológico de cada sociedade” (FUHRMANN, 2015, p. 73).

Contudo, injustiças e violações a esses direitos foram se acumulando ao longo do tempo, chegando-se a extremos jamais imaginados de violência contra a vida e a dignidade dos seres humanos. Dessa forma, tivemos um século XX marcado por duas guerras mundiais e pelo horror do genocídio concebido como projeto político. Assim, diante de um cenário de marcha de regimes autoritários e de extrema intolerância étnica e racial, verificados no final dos anos 30, e ao longo da década de 40, começa a se desenhar o esforço de reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Como marco maior desse esforço, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 10 de dezembro de 1948. Assinada por 48 Estados foi reiterada pela Declaração de Viena em 1993, subscrita por 171 Estados, legitimando a concepção contemporânea de DH. Segundo essa concepção, de acordo com Piovesan (2004), estes são compostos pelo conjunto dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, incluindo o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros, fundados sobre o respeito pela dignidade de cada pessoa.

De acordo com Dallari (2008), a Declaração é um marco histórico, não só pela amplitude das adesões obtidas, mas, sobretudo, pelos princípios que proclamou, recuperando a noção de DH e fundando uma nova concepção de convivência humana vinculada pela solidariedade. Além disso, a partir da Declaração, e com base nos princípios que ela proclama, foram assinados muitos pactos, convenções e tratados relacionados aos DH, como, por exemplo, a Declaração dos Direitos das Crianças (1959).

No entanto, diversas são as contradições e tensões que perpassam as discussões conceituais e abordagens teóricas que pretendem fundamentar os DH. Conforme afirma Benevides (2004, p. 2): “difícilmente um tema já venha carregado de tanta ambiguidade, por um lado, e deturpação voluntária, de outro”. Para Carbonari (2008, p. 33),

[...] trabalham com a ideia de que direitos humanos – e também quem atua com eles – se confundem com a defesa de “bandidos e marginais”, num extremo; e no outro, que direitos humanos conformam uma ideia tão positiva e tão fantástica que é síntese do que de mais belo a humanidade produziu. Pelas duas pontas, imobiliza: seja porque tocar no assunto compromete negativamente; seja porque tocar na ideia a “estraga”.

Santos (2013) afirma que, enquanto linguagem de dignidade humana, a hegemonia dos direitos humanos é incontestável. No entanto, o autor alerta para o fato de que a maior parte da população do mundo não é sujeito de direitos humanos, mas sim, objeto de discursos de direitos humanos. Segundo ele,

[...] a universalidade dos direitos humanos conviveu sempre com a ideia de uma “deficiência” originária da humanidade, a ideia de que nem todos os seres com um fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto de dignidade conferido à humanidade. [...] porque subjacente aos direitos humanos está a linha abissal [...] por via da qual é possível definir quem é verdadeiramente humano e, por isso, tem direito a ser humano e quem o não é e, por isso, não tem esse direito. Esta é a inversão dos direitos humanos [...] A exclusão de alguns humanos que subjaz ao conceito moderno de humanidade precede a inclusão que os direitos humanos garantem a todos os humanos (SANTOS, 2013, p. 76–77).

Para o autor, o problema é que a maior parte da sociedade tem acesso a uma concepção de DH mergulhada numa dinâmica de cunho liberal e ocidental e no senso comum, sendo parte da hegemonia que consolida e legitima a opressão contra alguns grupos sociais. Assim, para ele, é importante uma prática de resistência discursiva e política dos DH, usados de modo contra hegemônico (SANTOS, 2013).

Candau (2007) também analisa a questão da concepção dos DH destacando dois enfoques principais. O primeiro é marcado pela ideologia neoliberal, que visa melhorias à sociedade sem seu questionamento nem transformação do modelo vigente. De forma oposta, o segundo enfoque é marcado por um questionamento da organização social e por uma perspectiva dialética. Este visa empoderar os sujeitos e transformar o modelo social vigente. Em outro texto, Candau et al. (2013) afirmam que dificilmente esses dois enfoques existirão em estado puro, pois se entrecruzam mesmo de modo contraditório. Assim, o importante é identificar “a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre a partir de que horizonte se pretende caminhar” (idem, p. 64).

É importante também observar que a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos não proclama seus princípios como normas jurídicas, mas como “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações” (ONU, 1948, p.1). Representam, de acordo com Bobbio (1992), inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais. Para Herrera Flores (2009, p. 34), os direitos humanos, mais que direitos “propriamente ditos”, são processos, ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida.

Do ponto de vista histórico, os DH traduzem na realidade uma utopia, entendida não como algo irrealizável, mas, de acordo com Herkenhoff (1999, p.11-12), como “a representação daquilo que não existe ainda, mas que poderá existir se o homem lutar para sua concretização”, traduzindo-se, portanto, como um instrumento de transformação social. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de uma cultura permeada pelos DH, que pressupõe uma formação que vá além da sensibilização e informação, através de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos sujeitos, formando cidadãos ativos.

Os DH dependem da consolidação do cidadão enquanto participante ativo das transformações sociais, uma vez que, enquanto um referencial ético, ganham materialidade com os direitos de cidadania (DC), que são aqueles específicos dos membros de um determinado Estado. A formação desse cidadão ativo se concretiza através da educação, entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos DH, quanto para compreensão de que a cultura dos DH é um dos alicerces para a mudança social (BRASIL, 2012). Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos DH e a EDH é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

A educação em direitos humanos

Em seus trinta artigos, os princípios presentes na DUDH situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Como demonstração de sua força ética nas últimas décadas, inúmeros outros documentos relacionados aos DH vêm sendo elaborados e acordados em todo o mundo. Todos eles expressam preocupação com a necessidade de difusão e disseminação do conhecimento relacionado aos DH. Para isso, tratam da EDH, que pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, fundamental para a criação de uma cultura universal de DH (UNESCO, 2006). De acordo com Candau (2012), é uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade, com os valores da tolerância, da solidariedade e da justiça social, com a sustentabilidade, a inclusão e a pluralidade.

Além disso, na medida em que objetiva formar pessoas críticas e comprometidas com a transformação social, a EDH tem um caráter eminentemente político. Dessa forma, dentro de um processo crítico-ativo, torna-se possível modificar atitudes, condutas e convicções, não pela imposição de valores e princípios, mas sim por meios democráticos de construção e de participação, que busquem possibilitar a

experiência cotidiana desses direitos e a capacidade de atuação frente às injustiças e desigualdades (TAVARES, 2007).

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado em 2009 e atualizado em 2010 - em suas três versões, o Comitê Nacional de EDH, o Plano Nacional de EDH (PNEDH) de 2006, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012, constituem os órgãos, documentos e políticas que formam o embrião do sistema nacional de EDH.

O PNEDH se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de DH, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

A terceira versão do PNDH, o PNDH-3, é a que aborda especificamente a EDH. Em seu eixo V, traça as diretrizes, os objetivos e as ações para a Educação e Cultura em Direitos Humanos. Na educação básica, de acordo com o documento, a ênfase é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito (BRASIL, 2010).

As DNEDH apontam, como objetivo central da EDH, a formação para a vida e para a convivência no exercício cotidiano dos DH como forma de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regional, nacional e planetário, e recomenda que esse objetivo oriente os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de EDH. Além disso, afirmam que essas ações devem se fundamentar nos princípios da dignidade humana; da igualdade de direitos, do reconhecimento e da valorização das diferenças e das diversidades; da laicidade do Estado; da democracia na educação; da transversalidade, da vivência e da globalidade; e da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Embora a EDH venha ganhando espaço no cenário educacional brasileiro e avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de DH, devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios, desigualdades, discriminações e desrespeitos. Para Candau (2012, p. 717), mesmo diante deste cenário, é possível perceber:

[...] a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Assim, para a construção dessa cultura através da EDH, é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores, que busque promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e a participação de todos. Dessa forma, visando contribuir para a transformação da realidade social, é importante que a EDH ocorra nos mais diversos âmbitos da vida social, mas reconhece-se a escola como local privilegiado para a construção dos conhecimentos relacionados aos DH enquanto um espaço de construção de identidades, de socialização e de diversidade cultural. Além disso, segundo Zluhan

e Raitz (2014), muitas vezes, a escola constitui-se na única oportunidade de os sujeitos construírem atitudes, saberes, comportamentos e compromissos que levem ao exercício da cidadania.

A formação de sujeitos de direitos envolve as numerosas inter-relações do sujeito com os outros e com seu meio, que se constroem na prática cotidiana dos DH. Assim, falar na formação deste sujeito no ambiente escolar implica a convivência em ambientes promotores de direitos, vivenciados e exercitados cotidianamente, em todas as relações que tem lugar na escola, a partir de uma concepção de mundo, de ser humano e de uma vontade de transformação. Tudo isso fundamentado em uma ética que coloca o ser humano e sua dignidade como elementos centrais do processo educativo (GALINDO; KLEIN; MARTINS, 2014).

Torna-se importante, também, observar que a EDH se constitui enquanto processo, conforme afirma o PNEDH: “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25). Sobre essa questão, Carbonari (2006, p.1) afirma que:

[...] a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Este é o sentido profundo da educação em direitos humanos.

Assim, de acordo com Carvalho (2004), a EDH refere-se à difusão e à consolidação de um modo de conceber e fazer educação. Sua concepção de educação sustenta que os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania não devem se limitar a serem temas geradores de aula, mas constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar e princípios inspiradores de ações educativas, não somente de discursos pedagógicos. Por isso, é importante que os valores e princípios da EDH estejam presentes na elaboração do projeto político-pedagógico; na organização curricular; no modelo de gestão e avaliação; na produção de materiais didático-pedagógicos; e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2011).

Não são as declarações, convenções e constituições que criam os direitos, mas as lutas e ações das pessoas. Por isso, entendemos que todos precisam conhecer e compreender os DH para então respeitá-los, defendê-los e promovê-los. Somente assim será possível uma reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo. Por isso, o PNEDH enfatiza que a promoção da cultura dos DH aconteça desde a Educação Infantil, o que, segundo Kramer (2009), além de ser fundamentada nas atuais políticas educacionais, também se caracteriza por ser um direito da criança.

Criança: sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento

Em 1959, a *Assembleia Geral das Nações Unidas* promulgou a *Declaração dos Direitos da Criança*. Contudo, somente com a adoção da *Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança*, pelas Nações Unidas em 1989, esta passa a ser considerada como cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos, ou seja, sujeito de direitos. De acordo com o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e*

Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a palavra “sujeito” traduz a concepção da criança como indivíduo autônomo e íntegro, dotado de personalidade e vontade própria que, na sua relação com o adulto, não pode ser tratado como ser passivo ou subalterno, devendo participar das decisões que lhe dizem respeito, sendo ouvido e considerado em conformidade com sua capacidade e grau de desenvolvimento. Assim, fica consagrado um conjunto de direitos fundamentais próprios e especiais, em razão de sua condição específica de pessoa em desenvolvimento, que limita a capacidade de exercício de sua liberdade e de seus direitos (BRASIL, 2006b).

No Brasil, dentro do contexto da democratização do país nos anos de 1980, a criança deixa de ser objeto de tutela para ser reconhecida como sujeito de direitos. De acordo com Kramer (2009), há um deslocamento de perspectiva sobre as crianças: de um lugar abstrato, de incompletude, para o lugar de produtora de cultura e história.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), aprovado em 1990 (Lei 8069/90), regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, insere as crianças brasileiras no mundo dos direitos, particularmente, dos DH. Neste instrumento legal, as crianças são reconhecidas como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento - diferentes dos adultos -, encontrando-se em situação especial e de maior vulnerabilidade, o que enseja um regime especial de proteção que lhes permita construir suas potencialidades humanas em plenitude (BRASIL, 2015).

No entanto, a realidade social não se transforma por efeito apenas da publicação das normas jurídicas. Paralelamente ao movimento de conquistas em termos discursivos e legais no terreno da infância, vivemos situações de graves desrespeitos aos direitos das crianças, como pobreza, violência, desigualdade, exclusão e injustiça social. Por isso, de acordo com Kramer (2009), torna-se importante lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie, através de uma educação como formação humana e cultural, que, além de ser um direito fundamental, também é o meio pelo qual se conquista outros direitos.

Para a efetivação desses direitos, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº. 9.394/96 sanciona que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pela Educação Básica, composta pela Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. A Educação Infantil tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 2016, p. 13). Assim, dentre outros aspectos, a EI deve buscar formar os indivíduos para serem atores sociais, ensiná-los a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações contra qualquer segmento da sociedade (BRASIL, 2011).

Enquanto direito das crianças e dever do Estado, a EI precisa ter como base uma concepção da criança como sujeito social ativo, cidadão com experiências de vida, que se desenvolve, aprende, constrói saberes e tem direito aos conhecimentos e aos cuidados necessários de acordo com a idade. Além disso, as políticas de infância são cruciais, visto que a educação da criança é um direito não só social, mas um direito humano. Para Kramer (2009) e Kramer e Bazilio (2011), em países como o Brasil, onde a maior parte da população foi expropriada dos bens básicos, a educação da criança é direito social, porque se configura como uma das estratégias de ação no

sentido de combater a desigualdade. Além disso, é um direito humano por se mostrar essencial para que seja possível assegurar uma vida digna às crianças.

Educação em direitos humanos na Educação Infantil

Os DH expressam um conceito dinâmico que implica, por um lado, a preservação das liberdades e do outro, um impulso em direção à justiça. Assim, segundo Candau et al. (2013), a EDH combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração pela vida. Para McCowan (2015), equipados com os princípios dos direitos humanos e um conhecimento das lutas envolvidas em sua conquista, cidadãos de todas as idades, inclusive as crianças, podem debater o que precisa ser mantido e o que é preciso mudar.

Para isso, os processos educativos são fundamentais e a EDH é parte integrante do direito das crianças à educação. De acordo com o Programa Mundial para Educação (ONU, 2008, p.8),

Como afirmou o Comitê dos Direitos das crianças na sua observação geral n. 1, “A Educação a que tem direito toda criança é a que tem por objeto prepará-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os Direitos Humanos e fomentar uma cultura em que prevaleçam valores de Direitos Humanos apropriados” (parte 2). Esta educação oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, logre ao longo da sua vida uma resposta equilibrada e respeitosa dos Direitos Humanos às dificuldades que acompanham a um período de mudança fundamental impulsionado pela mundialização, as novas tecnologias e os fenômenos conexos.

A EDH não está relacionada a uma educação moral prescritiva, impositiva ou doutrinária, mas ao compromisso de contribuir para a formação das crianças para uma cidadania irrestrita, voluntária e cooperativa, a partir de valores humanos como: a verdade, a responsabilidade, o respeito e o amor à própria vida e à vida do outro. Nesse contexto, o exercício da solidariedade e da afetividade – em que há o reconhecimento do outro como alguém que tem dignidade – e a ação de quem se reconhece como sujeito de direitos devem acontecer simultaneamente (BRASIL, 2013). Para isso, as propostas de EI precisam buscar tornar a EDH um elemento relevante para a vida das crianças, privilegiando a participação dos alunos como construtores dos seus conhecimentos de forma problematizadora e interativa (CANDAU et al., 2013).

Dessa forma, favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária das instituições de EI. Vygotsky (1989) considera a interação como ponto essencial do desenvolvimento humano. Para o autor, a interação face a face entre indivíduos particulares tem uma função fundamental na construção do ser humano. Nesse contexto, as atitudes dos adultos na relação com as crianças, os colegas e as famílias servem de exemplo. Por isso é que os adultos, especialmente os professores da Educação Infantil, precisam desenvolver suas práticas apoiados em valores como a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado, para que as crianças possam aprendê-los na vivência cotidiana e desde a infância (BRASIL, 2006b).

Analisando a EI, o Relatório de pesquisa sobre ações cotidianas na educação das crianças (BRASIL, 2009) aponta diversas situações de desrespeito aos direitos das

crianças em algumas instituições de EI, e enfatiza a importância de que professores e gestores modifiquem essas práticas e compreendam o privilégio, o prazer e a alegria de conviver e educar crianças. Nesta perspectiva, são inadmissíveis práticas dos adultos que desrespeitem singularidades e identidades ou a integridade das crianças, práticas que exponham as crianças a situações de constrangimento e humilhação, manifestações de raiva, invenção de apelidos, obrigação de fazer silêncio ou dormir, submissão a longos períodos de espera ou qualquer tipo de castigo. São intoleráveis também posturas discriminadoras em relação ao corpo da criança, ligadas a atividades básicas como higiene e alimentação, e situações onde a falta de higiene e condições estruturais frágeis coloquem em risco a saúde e o bem-estar físico das crianças.

Dessa forma, os profissionais envolvidos com a EI precisam ter cuidado com a qualidade da escuta e das trocas sociais nas rodas de conversa, na escolha de temas a serem trabalhados, na organização de espaços/materiais/murais, nas oportunidades de escolha e decisão que são oferecidas aos alunos, devendo ter sua opinião respeitada. Além disso, as interações entre crianças também devem ser observadas pelos professores, que precisam interferir especialmente diante de expressões de racismo, preconceito, agressões físicas e verbais. Já as relações de cooperação, amizade infantil, a criação de compromisso das crianças com elas mesmas e com os outros e experiências de solidariedade e diálogo, devem ser incentivadas e valorizadas, assim como a troca de experiências entre crianças de diferentes contextos (KRAMER, 2009).

Num cenário de diminuição da capacidade de indignação, resistência e crítica, de uma atroz (des)humanização e perda de valores e diante do progressivo empobrecimento do diálogo, segundo Kramer (2009), os professores da Educação Infantil se veem diante de sua responsabilidade social de contribuir para a humanização das populações infantis, trabalhando numa perspectiva de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva, e de retomar e aprofundar a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

Outro ponto relevante refere-se à vivência da EDH nesta etapa, que deve considerar as especificidades do desenvolvimento das crianças. De acordo com Melo (2014), a criança até os seis anos está na fase do ciclo vital, em que o sistema nervoso é mais receptivo, mais plástico e, portanto, mais propício para aprendizagem ou aquisição da maior parte dos seus comportamentos e habilidades, dos mais simples aos mais complexos. O educador que se mantiver atento às questões relacionadas às fases de desenvolvimento das crianças terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem, planejando atividades significativas e bem elaboradas, capazes de contribuir para a formação para a vida, para a convivência e para a criação de uma cultura dos direitos humanos.

Mas, para isso, o professor precisa de uma formação consistente, tanto para ser um educador em DH, quanto para saber adequar as atividades propostas ao nível de desenvolvimento da criança. Mas, será que em seus processos de formação, os educadores refletiram e aprofundaram essas questões? Qual a contribuição e o espaço destinado na formação inicial e na formação continuada para essa reflexão e vivência?

A formação dos professores para a educação em direitos humanos na Educação Infantil

Discutir a formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil torna-se fundamental diante da especificidade da educação da criança, bem como do seu trabalho como sujeito da educação, diretamente responsável pela mediação dos saberes culturais e pela leitura da produção cultural da criança. No cenário das políticas educacionais, a formação do professor passa a ser visualizada como uma estratégia de combate à crise do ensino e como um fator importante para a promoção de padrões de qualidade almejados pela educação (DIAS, 2010).

Autores como Freire (2006) e Candau et al. (2013) apontam as fragilidades dos processos formativos que, muitas vezes, ocorrem de maneira desarticulada e descontextualizada, configurando-se, em geral, como eventos pontuais que não correspondem às necessidades específicas de cada contexto educativo. Temáticas contemporâneas como identidade, cultura, multiculturalismo, cidadania e direitos humanos precisam fazer parte da formação do professor, diante do complexo e heterogêneo contexto educacional, social e cultural em que estes sujeitos estão inseridos.

Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na maior parte dos cursos de formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH (BRASIL, 2011). A implantação da EDH “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2006, p. 17) pressupõe mudanças significativas no processo educacional atual.

O PNDH compreende a prática docente enquanto uma dimensão social de formação humana e pensa a educação como instrumento de transformação, de exercício e de busca por direitos. Pensar na formação e nas práticas docentes orientadas pelo PNDH é desejar a consolidação de uma cultura democrática, cidadã e não violenta. Por isso, de acordo com o Programa, é fundamental que ocorra a formação de professores, inicial e continuada, em direitos humanos (COSTA; NOVAIS, 2011).

A Diretriz 19, do PNDH-3, estabelece o “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras”. Essa diretriz tem como uma de suas ações programáticas: “b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação (...)” (BRASIL, 2006, p. 155).

Além disso, o Programa mostra a necessidade de incluir os direitos humanos em diferentes cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. Dias (2010, p. 18) propõe que esta formação:

[...] tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludente, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Assim, os cursos de formação de professores para a Educação Infantil precisam buscar privilegiar a concepção do professor como intelectual transformador³, imerso na dimensão cidadã – portanto, política – de sua prática pedagógica, porém, sem desvincular o ser político do sensível, sem a primazia e hegemonia da aprendizagem intelectual sobre a aprendizagem corporal e motora (BRASIL, 2011).

Candau et al. (2013) apontam alguns desafios fundamentais para o desenvolvimento da EDH nos cursos de formação inicial de professores: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os DH; b) assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os DH, e d) estimular a produção de materiais de apoio. Quanto à formação continuada, os autores afirmam que:

[...] constitui um processo complexo, que não pode ser concebido como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re) construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo (CANDAU et al., 2013, p. 93)

Entende-se, portanto, que a formação de professores para a EDH é uma possibilidade singular na constante busca pela humanização das relações, através do preparo para a prática de uma educação intercultural, problematizadora, dialógica e solidária. É um instrumento fundamental à formação cidadã e para a afirmação de direitos intrínsecos a todos e a cada um dos seres humanos. Por isso, precisa ser baseada no respeito à diversidade cultural e pluralidade de modos de vida, possibilitando a sensibilização, reflexão, conscientização e a inserção da cultura dos direitos humanos na prática de todo educador.

Considerações finais

De acordo com Bobbio (1992, p. 11), “o problema fundamental dos direitos humanos não é tanto o de justificá-los ou fundamentá-los, mas o de protegê-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”. Para Candau et al. (2013, p. 57), “exaltados e continuamente violados, os DH não podem ser negados, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais as relações sociais”. Essas afirmações nos mostram que a distância entre o valor e a prática concreta continua sendo muito grande e que a EDH apresenta-se como ferramenta fundamental para a diminuição dessa distância, por meio da efetivação da cidadania e da humanidade dos sujeitos.

Mesmo tendo avançado muito em termos de documentos internacionais e nacionais, programas e políticas públicas voltadas para a EDH, sabemos dos limites dos instrumentos legais, que não garantem a transformação das leis em práticas cotidianas. Então, como educadores, comprometidos com a formação integral do ser

3 Henry Giroux (1997) utiliza a ideia ampliada de “intelectual orgânico” de Gramsci, que considerava que os autênticos intelectuais não eram apenas homens letrados, produtores e transmissores de ideias, mas também mediadores, legitimadores, produtores de ideias e práticas sociais. Nesse sentido, Gramsci (1975) categorizou os intelectuais em conservadores, aqueles a serviço do status quo, que se identificavam com as relações de poder dominantes, e orgânicos radicais, os que fomentavam habilidades pedagógicas para criar uma consciência na classe trabalhadora. Com base nessas noções, Giroux (1997) denomina de “Intelectuais transformadores” os professores que assumem todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos, diante dos interesses políticos e ideológicos que estruturam seu discurso e suas relações sociais, no sentido de educarem os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

humano, temos uma responsabilidade social diante desse quadro, especialmente no que se refere às crianças: primeiro, no sentido de levá-las a conhecer os próprios direitos e os direitos dos outros, para que tenham a oportunidade de se preparar para agir frente às injustiças e lutar contra a desigualdade, participando da defesa e da promoção dos DH. Segundo, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos de direitos, tanto para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários, quanto para a construção e vivência dos DH desde a infância. Nesse sentido, é fundamental que os professores, conscientes de sua tarefa político-pedagógica, reflitam sobre o modo como concebem suas práticas educativas e sobre a forma como entendem a infância, os DH e seu papel na mudança social, para que assim possam desenvolver um trabalho baseado na EDH.

Por isso, é fundamental a discussão sobre a formação dos professores para a EDH, que precisa ir além da técnica e dos conhecimentos das diversas áreas, mas também contemplar e estimular a capacidade de compromisso com práticas que promovam a democracia, os DH e a transformação da realidade. Os cursos de formação precisam ajudar os professores a conhecer e analisar os DH em sua complexidade conceitual e histórica, além de buscar uma prática adequada à idade das crianças e seus estágios de desenvolvimento em um ambiente escolar em que prevaleçam relações éticas que favoreçam a escuta, a cooperação, a solidariedade, a negociação de conflitos e a valorização da diversidade.

Dessa forma, se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, e se a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, a EDH está chamada a se constituir como um eixo fundamental desse processo. Afinal, o direito de exigir os próprios direitos é dos DH o mais fundamental e educar-se para tal é essencial numa época em que vivemos entre “[...] um presente que é cada vez mais intolerável e a anunciação de um futuro que teremos que criar, que construir [...]” (FREIRE, 2003, p. 91). Assim, o trabalho com a EDH precisa acontecer de forma sistematizada e intencional, desde a Educação Infantil, para que seja, gradativamente, base para todo e qualquer processo educativo.

Referências

- BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania, direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, p.43-65, 2004.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, Conselho Nacional de Assistência Social, 2006b.
- BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.**

CANDAUI, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 399-412, 2007.

CANDAUI, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANDAUI, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. **Realização dos direitos humanos**. Coletânea de referências. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: AN-DHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 152-163, 2008.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

COSTA, A. G. N.; NOVAIS, G. S. Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular. **IDEA Revista**, v. 3, n. 1, p. 1-16, Ago-Set. 2011.

DALLARI, D. A. Direitos Humanos: 60 anos de conquistas. **Revista Direitos Humanos**. Edição Comemorativa. N. 01, p. 6-11, 2008.

DIAS, A. A. Direitos Humanos na Educação Superior (introdução). In: FERREIRA, L. F. G. et al. (Orgs.) **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 17-25, 2010.

FLORES, J. H. **A re(invenção) dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educação do futuro**. 28ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

FUHRMANN, I. R. O reconhecimento dos direitos fundamentais (e humanos) em perspectiva histórica. **Ciência em Movimento**, Ano XVII, Nº 34, p. 71-80, jan/jul. 2015.

GALINDO, M. A.; KLEIN, A. M.; MARTINS, A. Educação em direitos humanos nas escolas: um projeto a ser construído pela comunidade escolar. In: VELTEN, P. (org.). **Educação em direitos humanos 3**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. (Edição Crítica de Gerratana), 4v. Turim: Einaudi, 1975.

HERKENHOFF, J. B. **Direito e utopia**. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 1999.

KRAMER, S. (Org.). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica - Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

McCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MELO, A. C. F. B. S. (Org.). **Proposições curriculares para a educação infantil: fundamentos** - Belo Horizonte: SMED, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Programa Mundial para a Educação**. Paris: ONU, 2008.

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Rev. int. direitos human.** [online], 2004, vol.1, n.1, p. 20-47. ISSN 1983-3342.

SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p. 41-133.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 487-503.

UNESCO. Plano de Ação: **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**; 1ª. fase. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.

Enviado em: 06/outubro/2016

Aprovado em: 04/maio/2017